

A CULTURA DA REPETÊNCIA EM ESCOLAS CARIOCAS

Maria de Lourdes Sá Earp

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Doutorado em Antropologia Cultural**

**Orientador:
Yvonne Maggie
Professor - Doutor**

**Rio de Janeiro
Dezembro de 2006**

A CULTURA DA REPETÊNCIA EM ESCOLAS CARIOCAS

MARIA DE LOURDES SÁ EARP

Yvonne Maggie

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas (Antropologia Cultural).

Aprovada por

Presidente Prof. Doutora
Yvonne Maggie

Prof. Doutora Tânia
Dauster

Prof. Doutora Maria Ligia
de Oliveira Barbosa

Prof. Doutor Márcio da
Costa

Prof. Doutor Ruben Klein

**Rio de Janeiro
Dezembro de 2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sá Earp, Maria de Lourdes

A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas –
Maria de Lourdes Sá Earp. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto
de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação
em Antropologia e Sociologia, 2006.

310 f.

Orientador: Yvonne Maggie. Tese (Doutorado) - UFRJ,
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós
Graduação em Sociologia e Antropologia. 2006. 10 p.

1. Antropologia – Teses. 2. Cultura. 3. Repetência
4. Escola. 5. Professores

À Anna Maria Sá Earp, minha mãe.

Agradecimentos

Durante o longo percurso que culminou nesta tese, convivi com pessoas que contribuíram, de formas variadas, para que eu chegasse no lugar em que cheguei. A todos vocês, muito obrigada!

A minha orientadora Yvonne Maggie, que com competência e rigor, me ensinou a fazer ciência. Seu modo de orientar, sempre me instigando a fazer outras perguntas, fez com que eu experimentasse o efeito professor, confirmando que é na relação com o professor que o aluno aprende mais ou menos.

A Rosilene Alvim, junto de quem foi gerado o embrião do meu interesse pela escola.

Aos professores do PPGSA.

A Tânia Dauster, minha professora de antropologia no mestrado, que sempre me apoiou com sua postura elegante e incentivadora.

Ao CNPq, pela bolsa recebida.

A Cecília, informante e amiga, sem a qual essa tese não seria possível.

Ao pessoal das escolas, por me receber na sua “aldeia” e por ter me confiado sua intimidade escolar.

A todos os professores que me abriram suas salas de aula, especialmente aqueles que foram personagens desse estudo, Marcela, Elza, Nei, Augusto, Miguel, e Wilson.

Aos alunos Rita, João e Rodrigo e aos outros estudantes que conheci durante a pesquisa, pelas inúmeras conversas e por compartilharem suas opiniões sobre a escola e os professores.

Ao pessoal da pesquisa do “Sucesso”, com quem desenvolvi muitas hipóteses sobre o funcionamento da sala de aula e da escola.

As minhas alunas e alunos, com os quais compartilhei “descobertas” e apliquei minhas “teorias” sobre a sala de aula experimentando um novo modo de ensinar.

Às amigas Ana, Adriana e Karla, colegas de percurso, com as quais estabeleci um diálogo científico, acadêmico e amoroso, pelos papos, livros e artigos emprestados.

Ao meu pai, que recebeu o pior de mim nos momentos de maior tensão.

A minha família: meu irmão Ivan, minha cunhada Hercília, minhas sobrinhas Maria e Sofia, meus tios e tias Gê, Orlando, Almir, Tereza e Maria, pelo apoio.

A minha amiga Lidia, cujo suporte emocional tanto me ajudou nos momentos bons e maus deste percurso.

Aos amigos Anésia, Rita, Beth, Íris, Dane, Lua, Adriana, Anua, Lourdes e Sérgio, pela troca e incentivo.

A Luciane e Michael, meus informantes sobre o sistema de ensino alemão.

A Ângela e Rose, pelos textos de sociologia.

A Nilda e Rosa, pelo apoio doméstico, fundamental para a produção desse trabalho.

A Claudinha, Denise e Cristina, pelo apoio administrativo e afetivo.

A Isabelle, que me auxiliou nos últimos momentos.

Resumo

Esta tese tem o objetivo de estudar a repetência, principal impedimento para a universalização da conclusão do ensino fundamental no Brasil, através de um estudo de caso em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual. Na escola brasileira, o aluno que não aprendeu deve ser punido com a reprovação, que se naturalizou como o principal recurso para ensinar. Segundo essa cultura o professor não se vê responsável pelo aprendizado e promoção dos alunos bem como não concebe sua prática sem a reprovação. A pesquisa em salas de aula revelou como a cultura da repetência se reproduz na própria estrutura de aula, na medida em que o professor não ensina a todos os alunos. A sala de aula pode ser descrita pela metáfora “centro e periferia”, que define onde ficam os alunos que são ensinados e os outros. As representações docentes justificam a estrutura “centro-periferia”. Para além da reprodução, descrita por Bourdieu, a sala de aula tem uma estrutura própria. As histórias dos alunos os definem socialmente, demonstrando que existem dois tipos de alunos no “centro”. Os primeiros, conforme a teoria da reprodução, são alunos cujas condições extras escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula. Os segundos, conforme este estudo demonstrou, são alunos com condições sociais menos privilegiadas. De acordo com o “efeito Pigmalião”, tais alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento feito nos conselhos de classe, onde os professores atribuem valores morais ao juízo escolar.

Abstract

The objective of this thesis is to study how and why students fail in school and must thus repeat grades, being that this is the main barrier to the successful conclusion of the basic level of education (grades 1-8) in Brazil. Here, we have conducted a case study of two public schools in the city of Rio de Janeiro. In the Brazilian school system, the student is punished by being held back a year and this has become naturalized as a basic teaching strategy. Within this culture, teachers do not feel responsible for their student's learning and progress, nor are they critical of their own didactic practices. Our in-class research has revealed that this culture of failing students has been reproduced within the classroom itself in that the teacher does not direct his or her pedagogic attentions to all the students. In this sense, the classroom can be described via a "center-periphery" metaphor, which defines which students are taught and which are largely ignored and which is justified through teachers' discourses. According to Bourdieu's theory of social reproduction the students being socially defined by their histories and being placed accordingly within the classroom structure. Our research reveals two types of "center" students. The first is in-line with reproduction theory in that these students have extra-curricular conditions which reinforce their privileged positioning within the classroom. The second type of "center" student has less privileged extra-curricular social conditions. These students have been chosen by the professor to be taught following to the "Pygmalion effect". These rituals of the classroom are legitimized by the judgments of the teachers' councils, which are a basic component of the school's functioning and which serve to attribute moral values to the scholastic judgments obtained within the classroom.

Résumé

Cette thèse a pour objectif d'étudier le redoublement, principale cause empêchant l'achèvement de l'enseignement au Brésil de manière générale, à travers une étude de cas de deux écoles publiques de la ville de Rio de Janeiro. Dans l'école brésilienne, l'élève qui n'a pas appris est sanctionné en ne passant pas dans la classe supérieure, cela est devenu une méthode d'enseignement courante. Selon cette culture, le professeur ne se sent pas responsable de l'apprentissage et de la progression des élèves de même qu'il ne conçoit pas son métier sans le refus du passage à la classe supérieure d'un élève. Les recherches dans les salles de classe ont démontré que la culture du redoublement se reproduit dans la structure de la classe elle-même, dans la mesure où le professeur n'enseigne pas à tous les élèves. La salle de classe peut être décrite par la métaphore "centre et périphérie", qui définit où se trouvent, respectivement, les élèves auxquels on enseigne et les autres. Les représentations des professeurs justifient la structure "centre-périphérie". Au delà de la reproduction, décrite par Bourdieu, la salle de classe a une structure qui lui est propre. Les histoires des élèves les définissent socialement, démontrant qu'il existe deux types d'élèves au "centre". Les premiers, conformément à la théorie de la reproduction, sont des élèves dont les conditions extra-scolaires ont contribué à leur place privilégiée dans la salle de cours. Les seconds, comme l'a démontré cette étude, sont des élèves aux conditions sociales moins privilégiées. En accord avec l'effet Pigmalion, ces élèves ont été choisis pour l'apprentissage. Le rituel de la salle de classe est légitimé par le jugement fait dans les conseils de classe, fondamentaux dans le fonctionnement de l'école, où les professeurs attribuent des valeurs morales aux capacités scolaires.

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1 - O fenômeno da repetência	29
1.1- A repetência no Brasil	29
1.2- A “Pedagogia da Repetência”: a dimensão cultural da repetência e a cultura da escola	44
1.3- A repetência não é boa para ensinar	51
Capítulo 2 – As escolas	58
2.1- A escolha das escolas	58
2.2- A Escola 1 – Ensino fundamental	64
2.3- A Escola 2 – Ensino médio	73
Capítulo 3 – Os alunos: uma turma e três personagens do drama da sala de aula	81
3.1- Perfil social dos alunos	82
3.2- Histórias dos alunos	84
3.3- O destino dos estudantes na escola	123
Capítulo 4 – Os professores: os personagens, suas vidas e suas representações sobre a educação, a escola, o ensino e os alunos	126
4.1- Escola 1- Ensino fundamental	127
4.2- Escola 2 – Ensino médio	154
4.3- Modos de pensar dos professores: velhos e novos mitos	188
Capítulo 5- As salas de aula como um ritual	194
5.1- Escola 1 – Ensino fundamental	196
5.2- Escola 2 – Ensino médio	222
5.3- Centro e periferia: a sala de aula não é para todos	255
Capítulo 6 – Os Conselhos de Classe: o ritual e o juízo professoral	273

6.1- A Escola 1 _____	275
6.1.1- Categorias e classificações do juízo professoral da escola 1 _____	281
6.2- A Escola 2 _____	305
6.3- O que está em julgamento nos Conselhos de Classe? _____	309
Considerações finais _____	314
Bibliografia _____	323

Introdução

“Os sujeitos que vivem numa sociedade não têm necessariamente conhecimento do princípio da troca que os governa, assim como o sujeito falante não precisa, para falar, passar pela análise lingüística de sua língua. A estrutura é, antes, praticada por eles como óbvia. Por assim dizer, ela os têm mais do que eles a têm (...)” (Merleau Ponty, 1975).

A partir da Constituição Federal de 1988 o ensino fundamental de oito anos, obrigatório dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos, foi considerado explicitamente direito público subjetivo, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular (Oliveira e Araújo, 2005). A Constituição determina que o direito à educação abranja a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino.

Desde os anos 1990 as estatísticas demonstram a cobertura do acesso ao ensino fundamental pela população brasileira em idade escolar. Segundo o Inep, 97% das crianças brasileiras em idade escolar estão na escola. Entretanto, deve-se notar que embora todos os alunos iniciam, nem todos finalizam a trajetória escolar.

Segundo Klein (2005), a PNAD de 2003 indica que 89% dos alunos estão concluindo a 4^a. série e 65% dos estudantes concluem a 8^a. série. Portanto o Brasil está perto de concluir a universalização da conclusão da 4^a. série, mas não da 8^a. série do ensino fundamental. Comparando o cenário de ampliação das possibilidades de ingresso e de trânsito entre as séries com o percentual de números de alunos que chega à 8^a. série, Oliveira e Araújo (2005) observam que “podemos facilmente chegar à conclusão de que ficou muito mais fácil entrar no ensino fundamental, mas continua muito difícil concluí-lo”.

Os principais problemas do ensino no Brasil são a má qualidade das escolas e a repetência, ou seja, a tradição de reter os alunos para que não sejam promovidos para a série seguinte, prática amplamente disseminada no Brasil (Schwartzman, 2005). O ensino no Brasil apresenta altos índices de retenção e de repetência bem como baixos níveis de desempenho e de proficiência dos alunos. Indicadores nacionais de avaliação,

como o Saeb e o Enem, e testes internacionais como o da Unesco/Orealc e o OECD (Pisa) demonstram que o sistema de educação não está provendo ensino de qualidade para todos, como determina a Constituição brasileira.

“O ensino público não está conseguindo contribuir para uma diminuição das desigualdades fora da escola. Em geral, os resultados dos testes de desempenho brasileiro em avaliações nacionais e internacionais sugerem que o sistema educacional não tem conseguido preparar a maioria dos alunos para a vida ou para futuros estudos” (Oliveira e Schwartzman, 2002, p.60-61).

A hipótese da minha pesquisa é que para além das explicações reprodutivistas, a escola brasileira é ainda mais excludente, e essa exclusão estaria representada no fenômeno cultural da “repetência”. Nos modos de agir, pensar e sentir da escola brasileira o aluno que não aprendeu deve ser castigado com a reprovação, que se naturalizou como principal recurso pedagógico dos professores. Para se pensar na repetência, alguns aspectos contextuais devem ser considerados.

O recurso da reprovação é praticado por diversos países. Cabe registrar que estudos internacionais sobre a repetência mostram sua ineficácia como recurso pedagógico. Crahay (2006) se debruçou sobre diversos estudos sobre a eficácia da repetência demonstrando cientificamente a “inutilidade da repetência na sua pretensão de ajudar os alunos com dificuldades”. Analisando comparações de desempenho entre os alunos repetentes e não repetentes, o autor conclui que “um ano repetido é na verdade um ano perdido” e levanta uma questão fundamental: se na verdade a repetência não constitui um meio de ajuda para um aluno em dificuldade, parece necessário procurar outros meios para resolver esse importante problema. O autor também aponta que no mundo inteiro existe o mito de que a reprovação é boa para o aluno aprender. “Para um bom número de professores, pais e políticos, sob a idéia de impedir a repetência se esconde o espectro do baixo nível do ensino”. Paiva et al (1998) comentando uma pesquisa internacional sobre a repetência em países periféricos dizem que o referido estudo confirma a “assertiva universal que é crença generalizada dos professores de que repetir é bom para os alunos porque permite aprender mais e melhor”.

De outro lado, a repetência não é universal. Países como a Finlândia, Noruega, Reino Unido e Japão não praticam a reprovação no sistema de ensino. Outros países que adotam a reprovação em seus sistemas de ensino como Alemanha, Argentina, China, Cuba, Coreia do Sul, Itália, França e Portugal, têm índices menores que 10%. Segundo recente estudo da Unesco em 140 países ¹, 71 apresentaram taxas de repetência inferiores a 5%.

Desde o início da produção de estatísticas educacionais, os números oficiais dos países da América Latina sempre indicaram uma alta taxa de repetência. Segundo Paiva et al (1998) uma série de pesquisas sobre políticas educacionais na década de 80² começou a sinalizar que o fenômeno dos altos índices de repetência escolar atinge todos os países periféricos, tendo sua maior incidência na América Latina. Aqui se encontrariam os índices mais elevados do mundo e o Brasil se apresentava como um dos países onde o problema é mais grave.

Cabe notar que estudo sobre sistemas de ensino na América Latina (Pieryear, 1996) informa que segundo dados da Unesco, a taxa de repetência de 1990 no Brasil ficava em torno de 58%, seguido da Nicarágua com 55% e da Guatemala com 45%. A vizinha Argentina tinha 30% de repetência e as menores taxas ficavam no Chile e Venezuela, cerca ambos com cerca de 20%.

Hoje, segundo dados do Inep, a repetência brasileira está em torno de 20% na média³. Isso significa que um em cada cinco estudantes brasileiros é repetente, ou seja, um em cada cinco alunos não é promovido para a série seguinte. Porque aqui a repetência é tão grande? Porque mesmo com medidas anti-reprovação o Brasil ainda está entre os países que têm as maiores taxas de repetência do mundo?

¹ Com ano-base de 2001 a 2005.

² O Projeto Bridges teve início no ano de 1985 na Universidade de Harvard e até meados de 90, quando se encerrou, realizou pesquisas locais em vários países do mundo e iniciou uma revisão das estatísticas educacionais sobre bases diferentes das tradicionais. (Paiva et al, 1998).

³ Cabe registrar que nos estados do Norte e Nordeste continuam apresentando os maiores índices de repetência. No período de 1999-2000, para uma taxa de 22% nacional, os estados da região Sul e Sudeste apresentaram índices em torno de 16% e os estados do Norte e Nordeste apresentaram índices de 27% e 30%, respectivamente. Além disso, segundo Klein (2005), a repetência brasileira está aumentando.

A partir do final dos anos 1980, estudos empreendidos por Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein, Philip Fletcher, Cláudio Moura Castro e outros pesquisadores, os levaram a perceber que existia um componente cultural dentro da escola brasileira que não decorreria do tipo de escola (pública ou privada) tampouco do nível social das crianças.

“Existe há, 50 anos, pelo menos, uma ‘pedagogia da repetência’ que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Este dado ‘novo’, que nos é mostrado pelo modelo PROFLUXO e que já aparecia nas análises corretas de Freitas, abre um novo leque de questionamentos sobre nosso sistema educacional que nunca foi realmente discutido pelos nossos educadores e muito menos pela sociedade brasileira” (Ribeiro, 1990).(aspas do autor)

Segundo Ribeiro (1991), tudo indica que uma “pedagogia da repetência” está contida na pedagogia do sistema com um todo. É como se fizesse parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. Ribeiro também desconstrói o mito de que a reprovação é boa para ensinar, demonstrando estatisticamente que o aluno repetente no Brasil tem duas vezes mais chance de ser reprovado do que outro.

A repetência brasileira não é um fenômeno de classe. Para Ribeiro (1993), esse fato pode indicar um importante traço da nossa cultura pedagógica: ainda que se aumente a qualidade da instrução, os critérios de aprovação também se tornam mais rígidos, tornando a repetência constante, na medida em que atinge escolas de todos os tipos e todas as camadas sociais. A repetência não é, portanto, um fenômeno classista embora tenha um forte componente social. Ribeiro e Paiva (1995) apontam para um tipo de uso da reprovação no Brasil, ou mesmo sua ameaça, como manifestação de um autoritarismo docente quando os métodos de ensino não funcionam bem. A ameaça da reprovação funciona como único instrumento de motivação, atestando que o “fracasso” é do aluno. De acordo com esses autores, a violência simbólica da repetência reforçaria a cultura familiar da submissão e do conformismo, o que explicaria que a repetência não é suficiente para afastar o aluno da escola, na medida em que ele permanece na escola mesmo repetindo anos sucessivamente. Segundo os autores, o problema da repetência tem raízes ligadas a práticas sociais autoritárias e de controle.

Para Ribeiro (1991) as análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sócio político, raramente aos professores, a sua formação ou à organização escolar. Fogaça (1998) considera que todos os problemas típicos das famílias de baixa renda se transformaram nas melhores justificativas para a repetência – que seria conseqüência de uma suposta incapacidade de aprender generalizada na população pobre - e para a evasão, que seria produto do desinteresse das famílias pobres pela educação escolar, quanto do ingresso precoce de suas crianças no mercado de trabalho. Na verdade, Ribeiro (1993) mostrou que no Brasil não existe evasão escolar de aluno novo na série.

Após a denúncia e a descoberta da “repetência”, em 1991, algumas políticas foram implementadas no sentido de alterar os índices de repetência no Brasil. Apesar dos esforços realizados como ciclos de alfabetização, promoção automática e classes de aceleração, entre outras, a taxa de repetência brasileira ainda é bastante alta. Estamos com uma taxa média de 20,6%. Cabe ressaltar que mesmo na escola primária a taxa de repetência é de 20,6%: um em cinco estudantes brasileiros de 1^a. à 4^a. série repetiu o ano em 2002.

No Brasil, a reprovação é usada quando os professores acreditam que os alunos não aprenderam. O “mal” do não aprendido deve ser punido com a reprovação. A cultura da repetência faz com que nosso sistema de ensino seja mais excludente, porque não tem outra saída, como nos sistemas em que há tracking, como nos EUA ou Alemanha. Nesses países, os alunos de baixo rendimento são encaminhados a programas vocacionais ou semiprofissionais, que os certificam. “Quando as notas são baixas, o próprio aluno ou a sua família, aconselhado por professores ou orientadores, escolhem um segmento menos exigente do sistema” (Paiva et al,1998). No Brasil, os alunos que desistem da escola ficam sem certificação, os chamados “sem estudo”. A repetência não confere diploma.

Nesse sentido caberia, então, abrir a discussão para uma direção ainda pouco explorada pelos estudos e pesquisas que, ao invés de culpabilizar o aluno pela repetência, como faz parte da tradição educacional, para entender a repetência como parte de um sistema educacional contraditório que inclui excluindo. Neste estudo pretendo aprofundar o entendimento do fenômeno da repetência, principal impedimento para a universalização da conclusão do ensino fundamental no Brasil.

A sociologia da educação vem se debruçando sobre a questão das desigualdades educacionais e desde a década de 1960-70 várias teorias explicativas se tornaram consensos entre os pesquisadores.

“(..) foi no final dos anos 60 que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político e cultural e o conjunto das teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de paradigma da reprodução” (Nogueira, 1990).

Devem ser destacados os resultados produzidos nos EUA pelo famoso Relatório Coleman, publicado em 1966, e a teoria sobre a “reprodução”, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, publicada em 1970. Também é relevante para a compreensão das desigualdades educacionais o chamado “efeito Pigmalião”, ilustrado por abundante literatura.

A principal conclusão do primeiro foi demonstrar o peso da origem social sobre o destino escolar dos alunos ao constatar que as características do ambiente familiar e especialmente o nível de instrução dos pais melhor explicariam as diferenças de desempenho escolar.

“Desde os textos clássicos de James Coleman, que estabelecem com clareza a relação entre as duas variáveis (expectativas familiares e desempenho escolar de crianças na escola) – mostrando que quanto maior a expectativa que os pais têm em relação aos anos de estudo que os filhos podem completar melhor o desempenho desses filhos– as diversas pesquisas em sociologia da educação têm reiterado esses resultados” (Barbosa; Randall, 2004).

Bourdieu foi responsável pela teoria que se tornou paradigma nos estudos sociológicos sobre Educação: a teoria da reprodução. Segundo essa teoria, a escola reproduziria as desigualdades sociais perpetuando-as. Honorato (2005) explica o autor dizendo que a

escola não é uma instância neutra que transmite uma forma de conhecimento extrinsecamente superior ou que avalia os alunos a partir de critérios universalistas. Ao contrário, é uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação exercida pelas classes dominantes, na medida em que a cultura consagrada e transmitida pela escola - a cultura da classe dominante - é socialmente reconhecida como válida e legítima. A “autoridade pedagógica” é garantida pelo caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar, apresentada como cultura neutra. Na verdade, os alunos estariam preparados de forma desigual para compartilhar o processo de ensino, como também para participar dos processos de avaliação escolar. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural, adquirido primariamente na família, são mais bem sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras, em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens.

A seleção escolar reflete as desigualdades sociais. Existe uma auto seleção baseada em aspirações, que está relacionada às oportunidades objetivas, de tal forma que parte dos estudantes não consegue atingir os níveis altos de escolaridade. A escola trata como “iguais de direito” indivíduos “desiguais de fato”. Para Bourdieu (1999), o mecanismo suplementar que converte as desigualdades culturais em desigualdades escolares seria a “ideologia do dom”, que transforma o produto de uma diferenciação social em desigualdades naturais entre os indivíduos. Essa ideologia é chave do sistema escolar, pois:

“Contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem os seus destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons” (p. 59).

Entretanto, deve-se notar que Bourdieu escreveu ⁴ que diferentemente das crianças de classes cultivadas, para as crianças originárias de classes menos favorecidas, filhos de camponeses e operários, a escola é o único caminho para saírem da situação em que vivem. Na medida em que tais crianças não recebem de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, “são forçadas a tudo esperar e a tudo receber da escola” (Bourdieu, 1999).

⁴ Publicado em 1966 na Revue française de sociologie.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), embora Bourdieu não tenha penetrado, propriamente dito, na “caixa preta” do estabelecimento escolar, ele deixou sem dúvida uma série de pistas que continuam a alimentar as discussões atuais, dentre as quais esse estudo pretende se inscrever.

O “efeito Pigmalião” é outra importante contribuição para a explicação do insucesso na escola dos alunos de camadas socialmente mais desfavorecidas. Sabe-se, desde a famosa pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968)⁵, que a predição pelo professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que faz a seu respeito, mas também, de forma ainda mais paradoxal, o próprio desempenho (Forquin, 1995). As expectativas positivas dos docentes são percebidas pelos alunos e não deixam de ter sua eficácia própria: uma expectativa positiva estimula, ao passo que a antecipação do fracasso pode ter como efeito provocá-lo (Duru-Bellat, 2005).

A questão da expectativa dos professores aparece na sociologia da educação como teoria da rotulação (labeling theory) bem como uma profecia auto-realizadora. Vários estudos experimentais em educação apontaram para esse fato, embora não se tenha muita certeza de como isso se produz (Gomes, 1994).

“Como sublinha Rist (1977), esse ‘efeito Pigmalião’ exige, sem dúvida um quadro de interpretação teórica mais amplo e heurístico do que a simples noção de ‘profecia acompanhada de realização automática’ ou ‘predição criadora’. Para Rist, esse quadro pode ser fornecido pela corrente ‘etnometodológica’ com sua teoria de atribuição de rótulos (‘Labeling Theory’)”. (Forquin, 1995) (aspas do autor).

Para Duru-Bellat (2005), o paradigma da reprodução e o fatalismo da teoria de Bourdieu levaram os sociólogo a negligenciarem o funcionamento concreto do sistema educacional. Conforme a autora, foi preciso esperar os últimos vinte anos para que os pesquisadores explorassem precisamente o peso dos mecanismos de tipo contextual na gênese das desigualdades sociais de trajetórias escolares.

⁵ ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L (1968). *Pygmalion in the Classroom*, Nova York, Holt, Rinehart & Winston, citado por Forquin (1995).

Essas pesquisas sobre o “efeito-escola” vêm se desenvolvendo desde a década de 60, nos EUA e em outros países como a Inglaterra, desde o final dos anos 70. Conforme Bressoux (2003):

“Esse tipo de pesquisa se relaciona de maneira decididamente empírica ao estudo das variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula em que eles são escolarizados e à pesquisa dos fatores que são susceptíveis de explicar essas variações” (p.20)

Segundo o autor, a idéia subjacente a essas pesquisas é que se é possível detectar professores mais eficazes do que outros e escolas mais eficazes do que outras, assim como os fatores que são associados a esta eficácia, então a escola não é uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, mas tem um peso específico, o que torna possível então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, particularmente daqueles originários das classes sociais mais desfavorecidas.

De acordo com Barbosa (2005), desde o início da década de 1970, esse novo objeto de pesquisa da sociologia da educação - o estabelecimento escolar - passou a ser analisado sob duas perspectivas diferenciadas, mas complementares: os métodos etnográficos e a sociologia das organizações. Mais recentemente, segundo a autora, novos métodos de análise estatística de dados, como os modelos multiníveis, passaram a ser usados na pesquisa sociológica para avaliar o efeito da escola.

Uma outra linha de pesquisa, os estudos chamados de “etnometodológicos”, também fornecem pistas para que se conheçam os processos sociais que engendram a construção da desigualdade escolar (Coulon, 1995). Tais pesquisas entendem que se deve procurar ver *como* a reprodução se fabrica no interior da chamada “caixa preta”, isto é na escola. Como disse esse autor:

“Ao abrir a caixa preta da instituição escolar, a etnometodologia deixa à mostra uma verdadeira maquinaria intencional normalmente dissimulada ao olhar das pessoas, feita de relações verbais e não verbais subterrâneas. Essa maquinaria tem de ser descoberta por quem pretenda ver a desigualdade em vias de se constituir ou compreender como se faz concretamente, através das interações dos membros, a seleção escolar e social” (Forquin, 1995).

Algumas pesquisas de cunho etnometodológico têm como objeto de investigação a sala de aula. Cabe registrar que nesses estudos “não se trata de examinar as técnicas pedagógicas suscetíveis de aperfeiçoar o rendimento escolar, mas apresentar as relações sociais estabelecidas na sala de aula” (Forquin, 1995). Tais estudos estão voltados para questões como em que aspecto as relações entre professores e alunos influenciam a aprendizagem, e em que medida as interações na turma favorecem ou dificultam os processos de aprendizagem. Fazendo uso de abordagens etnográficas, observação de campo e dos atores em ação e da descrição, alguns desses trabalhos se propuseram a desvendar a engrenagem subjacente – “vista, mas não notada” – das trocas sociais que constituem o que se designa por uma aula.

“Mas, nota Mehan, durante a aula, o professor utiliza também estratégias de improvisação. Por exemplo, quando um aluno não sabe responder a uma questão, o professor modifica sua estratégia de interrogação: formula outra questão ou então pede a outro aluno para responder, ou ainda persiste junto ao mesmo aluno. É nesse tipo de interações ou mudança de estratégias que Mehan pensa que, em relação aos professores, seja possível desvendar comportamentos preferenciais de classe. É nesse aspecto que o professor, mais ou menos inconscientemente, pode favorecer alguns alunos em detrimento de outros, utilizando sistematicamente um tipo de estratégia de interação” (Forquin, op. Cit, p.324).

Gomes (1994) lembra que Durkheim foi um pioneiro do estudo sociológico da escola e da sala de aula. “A Educação Moral (1961), sua obra pouco conhecida, é considerada como a primeira análise sociológica da sala de aula como uma pequena sociedade” (p.95).

No Brasil, algumas pesquisas que se debruçaram sobre a questão: “a escola faz diferença?” [Barbosa (2005), Soares (2005), Ferrão; Fernandes (2001), Barbosa (2000)] produziram resultados semelhantes, concluindo que a escola agrega valor. Algumas escolas parecem ser mais capazes de reduzir as diferenças sociais.

“Retomando a pergunta ‘a escola brasileira faz diferença?’, temos evidências para responder afirmativamente – sim, a escola brasileira faz diferença. Tanto ao nível da escola como ao da turma, há contribuição possível a dar para a melhoria progressiva dos resultados escolares” (Ferrão e Fernandes, 2001).

Se a escola reproduz e produz, a questão que merece ser investigada é *como* isso se dá. Como a escola reproduz as desigualdades sociais? Como a repetência se produz no âmbito da escola, nas estruturas e nos mecanismos escolares? Como descrever a repetência?

Para descrever a repetência, um dos principais interesses é a sala de aula, na medida em que, como definiu Forquin (1995), a análise da sala de aula pode ser tomada como “a encarnação e quintessência da análise do processo de escolarização” (p.257). Como funciona uma sala de aula? Existem princípios organizatórios da sala de aula?

“Quando observamos uma sala de aula parece-nos que ela está organizada: os professores e alunos falam alternadamente em momentos bem determinados. Os alunos escrevem, fazem trabalhos em pequenos grupos ou lêem em silêncio. Em suma, estamos diante de uma verdadeira organização social. De onde ela provém? Como é que os professores e alunos sabem quando podem e quando não devem tomar a palavra?” (Forquin, 1995, p.323).

Como se desenvolve o ritual da sala de aula? O que acontece em uma sala de aula para que uns alunos aprendam e outros não? Será que as diferenças de desempenho escolar, segundo a origem social, são suscetíveis de variar, conforme o tipo de ensino? Haverá maneiras de ensinar que aprofundem as desigualdades entre grupos e outras que as atenuem? Existe discriminação na sala de aula? Quem é discriminado: os mal dotados ou os bem dotados intelectualmente, os homens ou as mulheres, os mais velhos ou os mais jovens, os negros ou os brancos?

Ao lado disso, outro espaço escolar importante para o estudo sobre a repetência é o conselho de classe. Os chamados conselhos de classe são rituais pedagógicos onde se realiza o juízo professoral. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se desenrola nos conselhos de classe: nesse espaço se avalia o desempenho dos alunos e se decide o destino dos estudantes. Como funciona um conselho de classe? Como se decide se um aluno será reprovado ou não? Inspirada em Bourdieu (1999), procurei identificar as “categorias do juízo professoral” dos professores das escolas estudadas presentes nos modos de julgar os alunos nos conselhos de classe. A pergunta que me orientou na observação de campo poderia ser

descrita na seguinte interrogação: Quais são os modos de julgamento, quem é bem ou mal julgado e a partir de que critérios?

Esta pesquisa focou os professores, na medida em que são os principais agentes produtores da prática pedagógica. “A seleção e exclusão escolares não são instituídas por uma ordem diabólica oculta, pelo contrário, são produzidos no dia a dia pelos parceiros do ato educacional” (Forquin, 1995). Como os professores pensam a escola, o ensino e os alunos? Qual a função da reprovação para os professores? Quais são as expectativas dos professores sobre seus alunos? O que os professores pensam sobre a repetência no Brasil?

Entendendo que os estudantes é que sofrem a repetência na medida em que são os alunos que repetem a série, esse estudo procurou ouvir alunos reais. Quem são os alunos? Como representam a escola em que estudaram e estudam? O que pensam dos professores e do ensino que recebem? Como vêem a repetência?

Para realizar essa pesquisa, procurei primeiramente uma escola⁶ onde eu tivesse liberdade de observar os nativos em sua “plena realidade” (Malinowski, 1978) para fazer a pesquisa de campo segundo o método etnográfico:

“Nessa perspectiva, o trabalho de campo, a observação participante e o uso de entrevistas em profundidade são os instrumentos de elaboração de um conhecimento relativizador em busca dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado” (Dauster, 1994).

Nesse sentido, negocieei a liberdade de freqüentar o mundo dessa primeira escola com o compromisso de manter a escola no anonimato⁷. A segunda escola⁸, um caso usado para efeito de comparação, foi escolhida por fazer parte de uma pesquisa coordenada por Yvonne Maggie em escolas da rede pública e privada do Estado do Rio de Janeiro, com participação de estudantes de graduação, do mestrado e do doutorado, que visava

⁶ A Escola 1.

⁷ Por causa desse acordo não apresentarei tabelas com dados oficiais da escola. Informações como número de alunos, número de professores, quantidade de turmas e outras, aparecerão nas falas dos nativos no capítulo 2 sobre as escolas.

⁸ A Escola 2.

acompanhar o efeito das políticas de combate à repetência, no caso o Programa Sucesso Escolar da secretaria estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro.

Deve ser registrado que compartilhar observações com outros colegas que pesquisavam em outras escolas foi fundamental para a construção das generalizações que geraram as hipóteses dessa tese. Como Malinowski ensinou, entramos nas escolas como se fossem as ilhas Trobriand e convivemos com os “nativos”, vivendo na “aldeia”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias fazendo com que “a carne e o sangue da vida nativa” preenchesse o esqueleto das nossas construções teóricas. Os textos de Ribeiro, Schwartzman, Forquin, Bourdieu, Schneider, Barbosa, Fry, discutidos calorosamente, ao longo de dois anos, nos levou a caminhos diferentes, mas complementares. O seminário “A escola no seu ambiente”, realizado em março de 2006, foi o espaço acadêmico onde foram apresentados e discutidos com professores, pesquisadores e com formuladores de políticas públicas os achados desses caminhos.

A pesquisa dessa tese, como já disse, centrou-se em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas na zona sul e consideradas “boas escolas”. Como metodologia da pesquisa, realizei dois anos de observação, em salas de aula, em conselhos de classe e em outros espaços escolares. Realizei entrevistas com diretores, professores e alunos e apliquei um questionário junto a alunos de uma turma.

A observação de campo foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, observei diversas salas de aula da primeira escola, de ensino fundamental, de todas as séries, além de algumas salas de aula da segunda escola, de ensino médio. Também observei aulas de reforço escolar do Programa Sucesso Escolar - política de combate à repetência em escolas da rede. Nessa fase, além das salas de aula, foram observados conselhos de classe da escola de ensino fundamental. Na segunda fase da pesquisa, após construir uma hipótese sobre a estrutura da sala de aula, passei a observar uma determinada turma da escola de ensino médio para aprofundar o que definiria socialmente os alunos segundo aquela estrutura como também observei conselhos de classe da turma observada como estudo de caso.

Cabe notar que a observação das aulas de reforço do Programa Sucesso Escolar foi fundamental para a construção da hipótese central dessa tese. Quando observei as aulas do reforço escolar percebi que havia uma estrutura comum a todas as salas de aula observadas. A observação e descrição dessas diversas e variadas “salas de aula” mostrou como a “cultura” da repetência se realiza na estrutura da aula. Os professores focam alguns alunos e não todos. Tudo se passa como se alguns alunos estivessem incluídos na relação de ensino do professor na sala de aula e outros não.

A sala de aula se organiza numa estrutura que denominei de “centro - periferia”. No “centro” estariam os alunos a quem o professor dirige o ensino na sala de aula; na “periferia” estariam os outros alunos da classe. Esses dois grupos de alunos podem ser definidos segundo critérios observáveis que determinam as formas de relação do professor com os alunos na sala de aula. Tudo se passa como se alguns alunos da sala de aula fossem escolhidos para receber o ensino, a instrução do professor. A estrutura “centro-periferia” pode ser compreendida como uma espécie de *topologia* social da sala de aula. A pesquisa mostrou que infelizmente a sala de aula não é para todos.

Devo registrar que não se trata de uma questão de didática, tampouco de dominar mais ou menos o conhecimento ensinado. A estrutura “centro-periferia” se justifica nas representações docentes. Todos os professores entrevistados acreditam que ensinam seus alunos e que suas aulas são boas. A pesquisa mostrou que a aula “boa” é para os alunos que estão no “centro”. Os alunos que estão no centro são foco do professor e recebem mais ensino. Os alunos que estão no “centro” aprendem mais do que os outros. Os alunos “centro” variam conforme o professor.

Cabe ressaltar que não se trata de acusar o professor, mas sim de procurar compreender o que se passa dentro dos mecanismos escolares que produz a exclusão ou a inclusão. Não existe uma ordem diabólica segunda a qual os professores são do mal. Deve-se entender a relação estabelecida na sala de aula como uma “cultura”. Como ressaltou Willis (1991) em sua clássica pesquisa etnográfica sobre a “cultura contra escolar operária” de jovens ingleses:

“É da mais extrema importância entender que a relação de troca do paradigma educacional não é, primariamente, em termos de sua própria

lógica, uma relação entre classes sociais ou, em qualquer outro sentido, uma tentativa auto consciente por parte dos professores para dominar ou suprimir, quer indivíduos da classe operária, quer a cultura operária como tal.(..) Certamente seria bastante errado atribuir-lhes qualquer espécie de motivos sinistros, tais como os de educar mal ou de oprimir os garotos da classe operária. O professor exerce seu controle social através de um paradigma educacional não um paradigma de classe” (p.89).

A pesquisa revelou um outro aspecto da cultura da repetência presente nas representações dos professores, que denominei de “o mito da aprovação automática”. Na representação docente, a “aprovação automática” é a atual grande vilã da educação fundamental do Rio de Janeiro. Os discursos relacionaram a não-aprovação como a principal justificativa para o baixo desempenho dos alunos. Deve-se registrar que alunos de países que adotam a promoção automática em seus sistemas de ensino, como a Finlândia, Irlanda, e Japão, demonstraram desempenho excelente em testes internacionais, nos quais o Brasil ficou em últimos lugares.

As histórias dos alunos os definem socialmente e definem seu lugar na sala de aula. A pesquisa mostrou dois tipos de alunos no centro da sala de aula. O primeiro, conforme a teoria da reprodução, são alunos cujas condições extras escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula. O segundo, conforme esse estudo demonstrou, são alunos, com condições sociais, econômicas e culturais menos privilegiadas, que também estão no “centro”. Para além da reprodução, a sala de aula tem uma autonomia produzida pela estrutura “centro-periferia”.

Quero registrar que minha condição de professora foi fundamental para essa tese. Penso que esse estudo só foi possível porque faço parte do mundo social do ensino e da educação. Eu também sou uma professora brasileira, submetida à mesma cultura da repetência, formada segundo essa “filosofia” de ensino. Lembro quando ouvi da minha orientadora Yvonne Maggie a frase “a maior violência da escola é a repetência”, pensei comigo mesma: “como assim, é possível ensinar sem reprovar?”. Observando as salas de aula, eu via em mim o mesmo modo de agir que eu notava nos professores. Nas minhas aulas eu me comportava com meus alunos da mesma forma que os professores observados! Eu dava aulas para alguns alunos da sala e não para todos. Eu fazia igual! Eu tinha crenças semelhantes, eu também usava o recurso da reprovação para os que

não aprendiam o que eu ensinava, eu também pensava que alguns alunos não iriam aprender! Mas, na medida em que eu aprofundava a pesquisa de campo, “estranhando o familiar”, fui construindo novas hipóteses e mudando minha prática. Acho que um dos maiores méritos dessa tese foi ter transformado completamente meu modo de ensinar extirpando a pedagogia da repetência da minha prática profissional.

Esta tese está organizada em seis capítulos. No capítulo I apresento a questão central desse estudo: o fenômeno da repetência. Na primeira parte são apresentados dados sobre a repetência no Brasil, bem como informações sobre a repetência em outros países. Na segunda parte apresento a “pedagogia da repetência” tal como foi descrita por seus autores e no final mostro que a repetência no Brasil não é boa para ensinar, como se pretende.

No capítulo II apresento as duas escolas estudadas nessa tese. Conto como se deu o processo de escolha dessas escolas, descrevendo as características de cada uma do ponto de vista nativo. Também descrevo como se desenvolveu a pesquisa de campo.

O capítulo III é sobre os alunos, personagens do drama estudado nesta tese. São apresentados dados sociais dos alunos da turma observada como estudo de caso, a história de três alunos e o destino dos estudantes dessa classe, ao final de um ano letivo na escola.

No capítulo IV, apresento outros personagens desse drama, os professores como também suas histórias e suas representações sobre a escola, o ensino, a educação e os alunos. No final desse capítulo, apresento dois novos mitos explicativos da repetência que emergiram das representações docentes: o “aluno interessado” e a “aprovação automática”.

O capítulo V contém a descrição etnográfica do ritual das salas de aula. Ao final desse capítulo descrevo a hipótese central desenvolvida nessa tese: a sala de aula se desenvolve segundo uma estrutura própria que chamei de “centro-periferia”. Também apresento uma tipologia das salas de aula criada a partir da observação de campo.

No capítulo VI, sobre os conselhos de classe, descrevo a estrutura desses rituais em ambas as escolas. O juízo professoral do conselho de classe da primeira escola está apresentado em algumas “frases exemplares” observadas na pesquisa de campo. No final, comparo os conselhos das duas escolas e apresento uma proposta de generalização das formas escolares de classificação em que mostro que o juízo dos professores é de cunho mais moral do que propriamente escolar.

Capítulo 1 – O fenômeno da repetência

1.1 A repetência no Brasil

Por razões históricas e políticas, nosso conhecimento de como fluem os alunos nos sistemas formais de ensino advêm principalmente das estatísticas oficiais dos ministérios e secretarias de educação. Usualmente, essas estatísticas se baseiam em dados colhidos diretamente na escola, em declarações de alunos, professores e diretores. As estatísticas oficiais brasileiras sobre o funcionamento do sistema de ensino no Brasil com informações sobre estoque e fluxo de alunos, publicadas desde a década de trinta pelo SEEC/MEC, têm sua origem mais remota no antigo sistema de Estatística da Educação e Saúde do IBGE.

“Sob a direção de Teixeira de Freitas, este Serviço desenvolveu uma série de importantes estudos sobre o ensino brasileiro, publicados na Revista Brasileira de Educação, entre 1940 e 1947”. (Fletcher e Ribeiro, 1990).

A função da estatística educacional é a de fornecer informações factuais sobre o estado e funcionamento do sistema de ensino. Acompanhados por informações demográficas e de custos, é possível projetar a evolução do sistema em seus aspectos quantitativos e permitir a evolução do seu patrimônio. São estas estatísticas, associadas a modelos matemáticos, que permitirão um melhor entendimento das relações existentes dentro do sistema escolar, a previsão da demanda futura de insumos básicos (professores, escolas, materiais didáticos etc) como também o diagnóstico e planejamento dos sistemas de ensino. As estatísticas geram os diagnósticos que fundamentam as políticas educacionais.

O IBGE, por meio da Pnad e do Censo Demográfico, coleta dados que permitem medir a taxa de analfabetismo e de anos de estudo da população. As características do fluxo (repetência, evasão e conclusão) são obtidas do Censo Escolar. As escolas são obrigadas a preencher o questionário do censo. Os dados são processados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, do Ministério da Educação, e dispostos por meio de tabelas⁹.

⁹ Cabe registrar que embora o Inep tenha sido criado no governo Vargas, só recentemente as estatísticas educacionais produzidas por este instituto passaram a ser acessadas por todos.

Os dados estatísticos informam que o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado. Segundo dados do Inep, desde 2000, 97% das crianças em idade escolar no país estão estudando nas escolas.

“Hoje, 97% das crianças de sete a 14 anos estão na escola, e o analfabetismo vem caindo de forma drástica” (Castro e Tiezzi, 2005).

“A população de crianças de 7 a 14 anos corresponde a 73% do total da matrícula do ensino fundamental do país” (Oliveira e Schwartzman, 2002).

Klein (2005) informa que pelos dados da PNAD 2003, 99% das crianças têm acesso à 1ª. série do ensino fundamental, indicando que a universalização foi alcançada. Entretanto, os números do MEC demonstram a existência de altas taxas de retenção, ou seja, existe um grande percentual de alunos que não concluem o ensino fundamental.

“Segundo estimativas oficiais, os alunos do ensino fundamental ficam na escola em média 8,5 anos. São necessários pouco mais de onze anos para concluir esse ciclo, e um pouco mais de 50% dos que começam na 1ª. série conseguirão concluir todo o ciclo escolar fundamental” (Oliveira, 2005).

As estatísticas também indicam, conforme Soares (2005), que existe um número muito maior de matriculados na escola fundamental do que de crianças na respectiva faixa etária: 35 milhões contra 28 milhões. Na prática, as estatísticas dão conta de altos índices de repetência que, somente a partir dos trabalhos de Sergio Costa Ribeiro, Philip Fletcher, Ruben Klein e Claudio Moura Castro, desenvolvidos nos anos 80, foram detectados com segurança e precisão.

“Apesar de no Brasil a taxa de escolarização da população na faixa etária dos 7 aos 14 anos ultrapassar os 95%, grande parte dos alunos abrangida pelo Ensino Fundamental apresenta defasagem idade-série. Segundo as estatísticas oficiais de 1999 (INEP/MEC), em média 44% daqueles alunos estavam acima da idade adequada para série. Na atualidade, as grandes causas da existência da defasagem idade-série são a repetência e evasão com posterior reingresso, fenômenos esses correlacionados” (Ferrão et al, 2002).

O tema da repetência vem sendo alvo permanente de estudos e pesquisas desde então, e essa categoria se transformou em uma categoria “êmica” dos educadores brasileiros, ou seja, uma categoria que se refere a como determinado fenômeno social é entendido

cognitivamente pelos cientistas. A categoria repetência também é uma categoria do discurso do senso comum usada como sinônimo de reprovação.

No entanto, neste trabalho vou utilizar a categoria repetência conforme foi elaborada pelos autores acima citados: repetência é um fenômeno que impede os estudantes de serem progredidos para a série seguinte. Muitas vezes, este fenômeno da repetência é entendido pelos educadores como “fracasso escolar”, que se tornou um tema controvertido na Educação e foco de inúmeros estudos e pesquisas. O entendimento da expressão “fracasso escolar” no campo educacional tem um valor psicologizante, ou seja, como se fosse um fenômeno individual na medida em que é o aluno que é reprovado ou se evade.

Oliveira e Schwartzman (2002) chamam a atenção para o fato da reprovação ser um tema controvertido na literatura educacional. Uma das razões consiste no fato de que a reprovação tem significados diferentes em países diferentes. Os autores advertem que: “na maioria dos países industrializados, onde a reprovação é fato infreqüente na vida dos alunos e das escolas, ela tem um significado diferente de países como o Brasil, onde ela é crônica” (p.52). Aqui, a expectativa de uma taxa de repetência de 20% é considerada “normal” pelos agentes.

“As expectativas dos professores da rede pública de que cerca de 20% dos alunos poderão ser reprovados é bastante coerente com suas práticas. Reprovar essa quantidade de alunos - ou mesmo metade de uma turma – é considerado um fato normal na vida das Secretarias de Educação, das escolas, dos professores e das famílias” (Oliveira e Schwartzman, 2002, p.53).

Cabe informar as taxas de repetência de alguns países: Coréia do Sul: 0,01%¹⁰; China: 0,3%; Itália: 0,3%; Finlândia: 0,4%; Alemanha: 2%, Chile: 2%; Cuba: 4%, Reino Unido: 4%; EUA: 6%, e França: 9%; Ruanda: 19%.¹¹ O Brasil possui uma das taxas de repetência mais altas do mundo, só perdendo para alguns países da África e Haiti.

¹⁰ Deve-se compreender o que dizem os números: a taxa de 0,01% de repetência da Coréia do Sul quer dizer que um em dez mil alunos é reprovado. A taxa de repetência brasileira de 20% significa que um em cada cinco alunos é reprovado.

¹¹ Fonte: Fleury e Mattos (1991) e Estatísticas da Unesco publicadas em jornais cariocas. Devo ressaltar que as taxas de repetência não são todas calculadas segundo a mesma metodologia, portanto as comparações devem ser feitas com cuidado.

“A taxa brasileira, de 20,6% de reprovação, é a mesma de Moçambique, na África, e deixa o Brasil atrás de países como o Haiti (15,4%), a nação mais pobre das Américas, e de vizinhos como a Argentina (6,4%), Venezuela (7,3%) e Paraguai (7,3%)”. (Jornal O Globo em 26/04/2006).

É importante ressaltar que, para fins desse projeto, reprovação é o recurso pedagógico utilizado pelo professor e se opõe à aprovação. Cabe notar que no discurso dos professores e educadores, a categoria reprovação e a categoria repetência são usadas com o mesmo sentido. Dessa maneira, reprovação e repetência são categorias que confundem e esclarecem ao mesmo tempo.

Com que sentido *repetência*, como um conceito científico, foi desenvolvido? A descrição dessa nova categoria iniciou-se com uma contundente crítica àquela forma de entender o problema do chamado “fracasso escolar”. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existe no país: o que existe é um fenômeno que os autores chamaram de *repetência*. A repetência não é consequência do fracasso escolar e sim consequência de uma cultura escolar e social perversa. Vejamos os pontos centrais daquele questionamento, que na verdade, é a descrição de uma nova categoria de análise do fenômeno educacional no Brasil.

Em 1980, um grupo de pesquisadores começou a produzir uma série de artigos e publicações onde afirmavam que a evasão escolar no Brasil é muito pequena. A idéia dominante sobre a realidade educacional brasileira de que muitos alunos que entram na escola não a concluíam porque se evadiam era uma falácia.

“A estatística escolar tende a subestimar a repetência e superestimar a evasão, provocando uma série de distorções importantes e sistemáticas no conhecimento da realidade educacional” (Klein e Ribeiro, 1991).

As estatísticas oficiais brasileiras, introduzidas no país na década de 30, indicavam o fluxo de alunos no sistema educacional, ou seja, a quantidade de alunos promovidos, repetentes e evadidos a cada ano. Naquelas estatísticas, os alunos do sistema educacional eram classificados de “novos”, “repetentes” e “evadidos” e a soma de alunos novos, repetentes e evadidos teria que ser igual à matrícula (Klein e Ribeiro, 1990).

O modelo estatístico utilizado para se afirmar que o problema da educação brasileira era a evasão precoce do aluno da escola era baseado na idéia de “pirâmide educacional”, segundo a qual todos os alunos de uma série são considerados “alunos novos”, promovidos da série anterior. Segundo esse modelo, considerava-se, por exemplo, que todos os alunos na 3ª série vinham da 2ª série do ano anterior, os quais, por sua vez, vinham da 1ª série de dois anos antes. Dessa forma, concluía-se que a diferença entre as matrículas de duas séries era o número de evadidos da escola. Era baseado nesse modelo que se afirmava, no início da década de 80, que somente cerca de 50% dos alunos chegavam à 2ª série devido à evasão, pois a matrícula da 2ª série era cerca da metade da 1ª série.

A “pirâmide educacional” contribuiu para a falácia de que o grande problema da educação no Brasil era a “evasão”. Essa leitura, na verdade, uma inconsistência estatística, gerou um dos maiores mitos da educação brasileira: o da “evasão”. É possível que os mitos de que a população brasileira pobre não se interessa pela educação e de que suas crianças desistem cedo da escola sejam anteriores às estatísticas.

“Durante os últimos cinquenta anos, as estatísticas educacionais oficiais nos países da América Latina mostram um quadro onde a evasão escolar parece ser o principal entrave ao aumento de escolaridade e da competência cognitiva de sua população jovem” (Ribeiro, 1991, p.7).

Para Klein e Ribeiro (1991), o erro estaria no conceito de repetente usado nos cálculos oficiais. Segundo os autores, os dados só consideravam como repetente o aluno que se matriculava novamente na mesma série por ter sido reprovado. Estranhando os números produzidos nas estatísticas oficiais, os pesquisadores descobriram que alunos considerados para o sistema como “evadidos” eram alunos que abandonavam o ano letivo antes de serem declarados na escola “reprovados” e se matriculavam no ano seguinte na mesma série em que “abandonaram” o ano letivo.

“Análises detalhadas mostram que em todas as séries, com exceção da primeira, os evadidos aprovados, utilizando os ingressos novos calculados pelo MEC, são negativos! Isto significa que o número de novos é maior do que os aprovados na série anterior no ano anterior (...) A única explicação possível é que alunos considerados afastados por abandono durante o ano anterior estão retornando à escola contabilizados como novos” (Ribeiro, 1994, p.12).

Para os pesquisadores, repetente, na realidade, é qualquer aluno que se matricula novamente na mesma série, não importando se no ano anterior foi reprovado, afastado por abandono ou mesmo tenha sido aprovado naquela série. Tendo por base dados do IBGE provenientes da PNAD de 1982, os pesquisadores refizeram os cálculos usando um modelo estatístico alternativo (PROFLUXO) e obtiveram resultados bastante diferentes daqueles produzidos nas estatísticas oficiais. Cabe registrar que os dados da PNAD têm como fonte pesquisas domiciliares sobre a situação escolar e os dados oficiais têm como fonte pesquisas nas escolas. À guisa de ilustração da discussão reproduzo duas tabelas usando as duas metodologias.

Transcrição de série em 1982, **taxas oficiais**¹²

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,296	0,449	0,255
2	0,207	0,703	0,090
3	0,169	0,738	0,093
4	0,134	0,818	0,048
5	0,227	0,634	0,138
6	0,199	0,700	0,102
7	0,170	0,730	0,100
8	0,123	0,764	0,114

¹² Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Sinopse Estatística da Educação Básica 181/182/183 (Brasília: SEEC, 1984), Tabelas 3.2 e 3.5, pp.35, 38, 85 e 88.

Transcrição de série em 1982, **MODELO PROFLUXO**¹³

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,524	0,453	0,023
2	0,342	0,616	0,042
3	0,265	0,665	0,070
4	0,215	0,601	0,184
5	0,227	0,634	0,085
6	0,192	0,720	0,088
7	0,165	0,729	0,107
8	0,195	0,603	0,202

Devo ressaltar que para algumas séries escolares, os dois modelos produziam números com ordem de grandeza bastante diferente, como pode ser visto nas tabelas pelas taxas de evasão na 1ª série, respectivamente 0,255 (pelo modelo oficial) e 0,023 (no modelo alternativo). Ribeiro (1991) comentou esses resultados dizendo que a “tão propalada evasão entre a 1ª a 2ª série é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula)” (p.9).

Cabe registrar que quando os técnicos refizeram os cálculos, corrigindo o conceito de repetente na base de dados do Censo Educacional, as taxas encontradas ficaram muito próximos àquelas calculadas a partir do modelo PROFLUXO (Ribeiro, 1993). A discussão revelaria que, na verdade, mais da metade dos alunos na primeira série eram repetentes e que apenas uma parcela insignificante abandonava a escola após a primeira série. Os pesquisadores demonstraram estatisticamente que era a repetência que fazia com que 50% dos estudantes da primeira série não passassem para a segunda série, e não a evasão.

¹³ Fonte: Philip Fletcher e S. Ribeiro, PROFLUXO: Uma Realidade Educacional do Brasil. aplicativo para microcomputador (Brasília, 1988), Tabelas 1.5.2.

“Esta discrepância é conseqüência, entre outras, da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema ou então são rematriculados na mesma escola, como alunos novos na série (...) A evasão indicada pela estatística oficial (25,5% entre a 1ª e a 2ª séries) é mais de dez vezes maior que a calculada pelo modelo PROFLUXO” (Ribeiro, 1991, p.8).

Os autores perceberam que as estatísticas oficiais estavam erradas, pois havia mais que o dobro da coorte de idade de sete anos na primeira série¹⁴. Deve-se ressaltar que, em termos demográficos, é impossível o número de alunos novos na 1ª série exceder uma coorte de idade representativa, no caso a coorte de 7 anos.

“Vemos que as matrículas do MEC são bem maiores que uma coorte de idade por vários anos consecutivos, o que é totalmente inconsistente com a realidade demográfica do país” (Klein e Ribeiro, 1991, p.14).

“Essa dupla contagem provoca, ainda, outros erros perigosos. O número de alunos novos na 1ª série indicado pelos dados oficiais está muito acima das possibilidades demográficas do país. Esse número, que não pode ultrapassar uma geração (o número de indivíduos com uma idade determinada), é, nos dados oficiais, quase o dobro do possível, o que confunde a noção de acesso à escola. Pelos dados do PROFLUXO, cerca de 93% de uma geração têm acesso à escola no Brasil, hoje. Este dado, por si só, evidencia que o acesso à escola de 1º grau está praticamente universalizado no país, ao contrário do que é propalado de que milhões de crianças fora da escola na idade escolar são uma conseqüência da falta de matrículas para o acesso” (Ribeiro, 1991, p.9).

Investigando o assunto, os autores descobriram que outros pesquisadores já haviam detectado problemas nas estatísticas educacionais de países da América Latina, como também publicado trabalhos a respeito dessas inconsistências: M.A. Teixeira de Freitas, no Brasil, publicou em 1947 um artigo sobre o assunto, utilizando dados da década de 30; E. Schiefelbein, publicou em 1975 seu primeiro artigo sobre o tema, utilizando dados da década de 60 de 14 países da América Latina; Thonstad, em 1980, discutiu em um artigo a impossibilidade de taxas de ingressos novos maior que uma coorte de idade de referência por vários anos consecutivos e E. Cuadra mostrou, em texto de 1989, que uma taxa de ingressos novos de 1,3 coortes de 6 anos em Honduras é incompatível com a realidade. (Klein e Ribeiro, 1991).

¹⁴ Uma coorte de idade é o número de pessoas nascidas num ano, desprezando-se a mortalidade; é o número de pessoas com uma determinada idade.

Em suma, os números corrigidos mostraram que o acesso às escolas é suficiente, que os alunos não se evadem precocemente, que não faltam vagas para as crianças em idade escolar e que não há um número enorme de crianças fora do sistema (Ribeiro, 1994). Ou seja, as leituras automáticas das estatísticas educacionais oficiais produziram mitos sobre a educação brasileira. Essas estatísticas erradas, geradas desde 1930, vieram produzindo políticas educacionais desnecessárias e equivocadas. Cabe notar que o mito da evasão precoce fundamentou políticas educacionais como a merenda escolar e a construção de prédios para escolas.

Em 1990, corrigidas as estatísticas, utilizando-se dados da PNAD de 1982-1989, obteve-se um diagnóstico bastante diferente da educação brasileira: 95% de uma geração têm acesso à escola fundamental. As matrículas na 1ª série tinham 54% de repetentes e a taxa de evasão na 1ª série era de 2%, muito menores, portanto, do que se supunha. Os números mostravam que o aluno brasileiro permanecia em média 8,4 anos na escola e não completava as oito séries do ensino fundamental. É importante notar que, embora o aluno tivesse 8,4 anos de estudo, em média, ele não possuía o mesmo número de anos de escolaridade. O número de séries completadas nesse tempo era de menos de cinco, devido à repetência.¹⁵ Os que concluíam o ensino fundamental o faziam em média em 11,4 anos, o que significava que passaram por pelo menos três repetências. Os pesquisadores verificaram que, no Brasil, não existia evasão de aluno novo em nenhuma série; a evasão só ocorria diante de defasagem muito grande entre a idade do aluno e a série em que ele se encontra. “Quando um aluno começa a se atrasar por repetência, ele se evade” (Ribeiro, 1993, p.29). Mesmo os evadidos ficavam na escola 6,4 anos antes de desistir. De 100 alunos que se graduavam no ensino fundamental somente 3% se graduavam em oito anos, isto é, sem repetência. Dos 100 que entravam na escola na 1ª série somente 23 concluíam o 1º grau.¹⁶

O que esses números diziam é que as famílias brasileiras insistem em manter seus filhos na escola. Não havia evasão escolar precoce, e sim uma enorme persistência do aluno em permanecer estudando, apesar das recorrentes reprovações. Conforme perceberam

¹⁵ Cabe notar que esses números hoje, em 2006, são praticamente os mesmos.

¹⁶ Estes números foram extraídos de artigos publicados na década de 90 em jornais e revistas especializadas.

os pesquisadores, a população brasileira realiza um grande esforço para adquirir o ensino fundamental.

“A escola enxota a criança e a família insiste em educá-la. Um dos resultados mais importantes ao arrumar essas contas é acabar com a imagem de uma população brasileira indolente, refratária à escola. Ela é obstinada. Faz tudo para dar escola aos filhos. Em Pernambuco, onde a taxa de repetência chega a 65%, a média de permanência da criança na escola é de doze anos. Em São Paulo encontramos um menino que está na 1ª série há nove anos¹⁷”.

Os pesquisadores encontraram evidências estatísticas que apontaram para maiores taxas de evasão entre séries terminais históricas, que são a 4ª e a 8ª série. Cabe lembrar que a obrigatoriedade dos oito séries só foi implementada em 1971, pela Lei 5692.

“Constatamos que para os 10% mais pobres da população brasileira, mesmo a 1ª série só é acessível para 80% dentre eles; a escola só tem praticamente quatro séries e, entre elas, a evasão é grande” (Ribeiro, 1993, p.71).

Explicações para essas discrepâncias, até então percebidas a partir de um estranhamento em relação aos números produzidos pelas estatísticas, acompanharam o questionamento e trouxeram novas e instigantes questões sobre a educação no Brasil.

Para Sérgio Ribeiro, no início da produção de dados estatísticos sobre a educação no Brasil, nos anos 30, tomou-se emprestada a metodologia americana para calcular o fluxo de alunos pelas escolas. Só que o método americano, que vinha da Inglaterra¹⁸, servia para países onde por definição a repetência não existe, que não era o caso do Brasil.

“Teixeira de Freitas foi pioneiro no Brasil ao apontar alguns destes erros e desenvolver métodos de análise para corrigi-los. Então Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, já na década de quarenta, percebeu que o número de alunos ‘novos’ na primeira série, que aparece na estatística escolar, ultrapassava em muito o número de pessoas de uma geração. Como o sistema formal de ensino no Brasil é relativamente estável de um ano para outro, o número de alunos novos jamais poderia ser consistentemente maior que uma geração” (Ribeiro, 1993, p.2).

¹⁷ Sérgio Costa Ribeiro concedeu uma entrevista à RevistaVeja em 1993 em que disse estas palavras.

¹⁸ Deve-se informar que no sistema inglês de ensino a promoção para a série seguinte é por idade.

Ribeiro (1991) percebeu que algumas práticas presentes na cultura educacional mascarariam o fenômeno da repetência no Brasil, causando desvio nos dados. Uma dessas práticas seria o aluno considerado pela escola como “afastado por abandono durante o ano letivo” que se rematricula na mesma série em outra escola (ou na mesma escola) como aluno novo no ano seguinte. Segundo o pesquisador, esse procedimento corresponde a uma “repetência branca”, instrumento perverso que faz parte da “normalidade” da prática pedagógica da escola brasileira.

“O que se depreende desses números é que a maioria dos alunos afastados por abandono, ou seja, com matrícula cancelada, assim o fizeram no final do ano letivo. É possível que estejamos constatando, aqui, uma forma de “repetência branca”, onde os alunos são “aconselhados” ou “estimulados” a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar. Este comportamento representaria uma possibilidade de melhor aproveitamento de conteúdos da série sem o estigma da repetência. Esse procedimento resguarda, também, a imagem do professor e da escola” (Klein e Ribeiro, 1991, p.21).

Cabe registrar que esta forma de “repetência branca” correspondia, em 1987, a mais de 13% dos repetentes na matrícula da 1ª série do Brasil como um todo. Segundo Ribeiro, a prática de sugerir que o aluno abandone o ano letivo para não ser “reprovado” surgiu na educação brasileira na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, quando o desempenho do professor começou a ser pontuado pelas taxas de aprovação da turma em que lecionara.

“Como os professores queriam manter a reprovação, mas ganhar a promoção, inventou-se esse afastamento – antes de ir ao pau, o aluno é mandado para casa e volta no ano seguinte para a mesma série, como novo”¹⁹.

Uma outra modalidade de repetência detectada pelos pesquisadores seria a subseriação. Isso corresponde à estratégia de subdividir a 1ª série em 1ª série A, B e C, etc (ou qualquer outro nome que se queira dar, segundo Ribeiro (1993). Os alunos são aprovados da 1ª série A para a 1ª série B, por exemplo, mas na prática permanecem na mesma série. Esses podem ser chamados de “repetentes aprovados”. Tal procedimento mascara o número de repetentes, já que como para as escolas os alunos não foram “reprovados”, eles são considerados “novos” na 1ª série no ano seguinte (Ribeiro, 1993).

¹⁹ Ribeiro em entrevista à Revista Veja em 1993.

“Para o Brasil como um todo essa forma de repetência correspondia a 10% da matrícula da 1ª série e 2,3% da matrícula na 2ª série, em 1987”.

Os estudos sobre a repetência também colocaram por terra a crença de que “repetir é bom para o aluno aprender”, demonstrando que no Brasil a probabilidade estatística de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de um aluno novo ser aprovado na série (Ribeiro, 1991). “A repetência é, em si mesma, a principal causa da repetência” (Ribeiro, 1993).

Contrariando outro mito presente no senso comum, de que a repetência é uma questão da escola pública, as análises estatísticas mostram que a repetência varia pouco em relação ao nível sócio-econômico da população. Os números demonstraram que embora a taxa de repetência para os 10% mais pobres da população seja de 75% na 1ª. série, para os 10% mais ricos essa taxa é de 40%, bastante alta.

“A repetência não é privilégio da escola dos pobres e muito menos da escola pública. Uma análise sobre a distorção série-idade (consequência direta da repetência) com dados de 1982 mostra que, se controlarmos para o nível sócio-econômico da clientela, não há diferença entre escolas públicas e privadas”.(Ribeiro, 1991, p.16).

A repetência, portanto, não se encaixa na explicação “classista” (Ribeiro e Paiva, 1995). O fenômeno da repetência “com menor intensidade, mas não a ponto de torná-lo significativamente diferente” atinge todo tipo de colégio e todas camadas sociais. A repetência não é, portanto um fenômeno de classe, embora tenha um forte componente social. Esses pesquisadores sugerem que na medida em que as taxas são demasiadamente altas entre os setores de elevadas rendas, outras explicações devem ser buscadas. Ribeiro (1990) considera que a ordem de grandeza da repetência no Brasil deveria nos levar a desconfiar das teorias que buscam explicar a reprovação nas escolas segundo somente às relações de dominação e poder: “as teorias de reprodução social, de prontidão e de privação cultural, entre outras”. Segundo o autor, estes modelos podem explicar a natureza do fenômeno, mas não explicam sua ordem de grandeza. Esse fato pode indicar um importante traço da nossa cultura pedagógica:

“Mesmo para as populações mais privilegiadas, as taxas de repetência são sempre muito altas, o que faz supor que, mesmo aumentando a qualidade da instrução, as escolas aumentam simultaneamente seus critérios de

promoção de série de tal forma que a repetência se mantém aproximadamente constante” (Ribeiro,1993).

Em suma, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein e os pesquisadores que trabalhavam nessa mesma perspectiva mostraram, no início da década de 90, as várias formas de produzir repetentes ao longo da trajetória escolar dos alunos no sistema educacional brasileiro: por reprovação; por abandono do ano letivo e por subseriação numa determinada série. Com essa descoberta, os pesquisadores criaram a categoria de análise “repetência” trazendo um outro sentido para a forma como o fenômeno da repetência era (é) representado no campo educacional e lançou novas luzes sobre o chamado fracasso escolar.

Esses pesquisadores sugeriram possíveis explicações metodológicas relacionadas à natureza das fontes de informação para as distorções de ordem cultural:

“- a repetência pode ser considerada um estigma social. Quando um professor pergunta a um aluno, novo na escola, se ele é repetente na série, existe uma tendência à resposta negativa (principalmente na primeira série do primeiro grau, onde não é necessária a apresentação de um registro anterior). Algumas crianças que aparecem como novas numa escola são, na realidade, repetentes provenientes de outras escolas;
- alunos aprovados numa série, que migram para outra escola, muitas vezes repetem a mesma série na nova escola. Não são contados como repetentes porque foram aprovados na série no ano anterior;
- o número de repetentes pode, também, ser subestimado pelas implicações que uma alta taxa de repetência têm no conceito do professor e da escola dentro do sistema;
- pelo menos no caso brasileiro, observamos que o total declarado de matrículas tende a ser maior que o real, principalmente nas primeiras séries. Ao término do período letivo, este excesso de matrículas é transformado em ‘evasão’ ”. (Klein e Ribeiro, 1990).

A partir de então, começou-se a propor uma outra metodologia para se determinar indicadores educacionais. O Ministério da Educação na gestão do ministro Paulo Renato Souza (nos anos 1990) reformulou a metodologia de contagem dos alunos matriculados na rede nas estatísticas educacionais. Cabe ressaltar que apesar das mudanças metodológicas e conceituais que foram implementadas, como por exemplo, associar ao aluno que entra no sistema estatístico um número que o identificará durante toda sua vida escolar, as taxas de repetência se mantiveram num patamar significativo:

“Em especial os números do MEC nos dão conta de quão altas se mantiveram as taxas de repetência, que atravessaram as décadas e transpuseram os umbrais do mundo rural para chegar aos anos 90 – já com matrículas predominantemente urbanas – em patamares acima dos 30% e caindo muito lentamente. Indicam também que, além dos repetentes dentro da faixa de escolaridade obrigatória, que são muitos, podemos contabilizar mais de 5 milhões de repetentes (no ensino regular ou supletivo) com mais de 14 anos”. (Paiva et al, 1998, p.48).

Cabe registrar que várias experiências foram implementadas no sistema educacional brasileiro para controlar a reprovação. Mainardes (2001) informa que embora a proposta da promoção automática tenha surgido no país no início do século, as primeiras experiências concretas iniciaram-se a partir do final dos anos 1960.

“As principais foram realizadas no Estado de São Paulo (Organização em nível, de 1968 a 1972), no Estado de Santa Catarina (Sistema de Avanço Progressivo, de 1970 a 1984); no Estado do Rio de Janeiro (Bloco Único, de 1979 a 1984). Na década de 80, diversos Estados implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA (São Paulo, em 1985; Minas Gerais, em 1985; Paraná e Goiás, em 1988) (p.36)”(Mainardes, 2001, p. 87).

“Os malefícios individuais e coletivos da repetência têm sido apontados na literatura, bem como as possíveis soluções. Estas são discutidas desde os finais da década de 50 e centram-se, fundamentalmente, na adoção de políticas de não-repetência. Apesar disso, só nos anos 80 surgem propostas consistentes para a sua implementação, sob a forma de organização do ensino em ciclos, fases ou etapas, também são designadas por progressão continuada ou ainda por promoção automática” (Ferrão et al, 2002).

Ribeiro (1993) constatou que o “ciclo básico”, introduzido inicialmente em São Paulo e Minas Gerais, não conseguiu diminuir a repetência real nas duas primeiras séries nem a idade com que as crianças terminam a 2^a série. “O pouco que se ganhou com uma queda na repetência real no primeiro ano foi totalmente compensado pelo aumento da repetência no segundo ano” (p.43). Apesar dos esforços realizados no sentido de alterar os índices de repetência como a promoção automática, ciclos, classes de aceleração, entre outras, que foram implementadas depois de todo esse questionamento sobre a subestimação da repetência e o mito da evasão no Brasil, ainda estamos hoje com uma alta taxa de repetência: cerca de 20,6% em nível nacional, em 2005, segundo dados do Inep.

Em pesquisa realizada em escolas públicas do Brasil, Oliveira e Schwartzman (2002) informaram que na amostra estudada “os níveis de perda das escolas públicas – reprovação e abandono - aproximam-se de 30% e assemelham-se aos índices nacionais” (p.23).

Todas aquelas constatações levaram Costa Ribeiro a perceber que existiria um componente cultural dentro da escola brasileira que não decorre do tipo de escola (pública ou privada) tampouco do nível social das crianças: um processo que o pesquisador denominou de “Pedagogia da Repetência”.

“Existe há, 50 anos, pelo menos, uma “Pedagogia da Repetência” que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Este dado “novo”, que nos é mostrado pelo modelo PROFLUXO e que já aparecia nas análises corretas de Freitas, abre um novo leque de questionamentos sobre nosso sistema educacional que nunca foi realmente discutido pelos nossos educadores e muito menos pela sociedade brasileira” (Ribeiro, 1990).

“As famílias se preocupam com a educação e mantêm seus filhos na escola. O problema é que a escola no Brasil foi, inicialmente, criada para uma elite e, ainda assim, selecionava os que prosseguiriam nos estudos. Com a expansão do ensino para todos, esta característica de seleção, de forma modificada, persiste até hoje. Este processo foi chamado pelo professor Sérgio Costa Ribeiro de ‘Pedagogia da Repetência’ e atinge com muito mais intensidade os mais pobres e desfavorecidos”. (Klein, 2004).

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema com um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo como algo “natural”. Segundo Ribeiro (1993), a persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil.

1.2 A “Pedagogia da Repetência”: a dimensão cultural da repetência e a cultura da escola

O que seria a “pedagogia da repetência”? Como foi descrita por Ribeiro? Tudo indica que os professores brasileiros são formados de acordo com princípios pedagógicos e culturais que acabam naturalizando certas práticas e mecanismos entre os quais se encontra a reprovação. O professor não concebe sua prática sem esse poderoso recurso pedagógico que é cultural.

Deve-se notar que muitos países têm a reprovação fazendo parte do sistema de ensino. A Alemanha, a Bélgica a Itália, a França, Portugal, os EUA, a China e Cuba permitem a reprovação. Cabe informar que em todos estes países a taxa de repetência é menor que 10%. Além disso, as regras que determinam quando um aluno deve ser reprovado variam.

Na China, por exemplo, no nível básico, os estudantes repetem o ano se forem reprovados em cinco matérias. Os alunos que forem reprovados em quatro matérias fazem um novo teste, exame ou prova. Para os estudantes do nível elementar, se os testes das matérias matemática ou chinês continuarem com notas ruins, eles repetem o ano. Se o estudante for aprovado no reexame de matemática ou chinês e não passar em outras duas matérias, ele deve repetir o ano. Para os estudantes da escola média que forem reprovados no re-exame em duas das matérias centrais - chinês, matemática ou inglês – ou se não for aprovado em uma das três matérias centrais e também em duas das outras matérias comuns no reexame, ele deve repetir o ano. E ainda se o reexame continuar falho em quatro matérias, o estudante deve repetir a ano²⁰.

Por outro lado, em muitos países não existe reprovação. Conforme Crahay (2006), “a repetência não é legalmente proibida na Finlândia, mas não é mais praticada”. Alguns países têm “promoção automática” em alguns níveis de ensino, mas as regras também variam. Nos Estados Unidos há promoção automática em muitas partes do ensino e

²⁰ Fonte: informante nativo baseado em informações oficiais da China.

também ordenamento de classes pelo rendimento (Paiva, 1998). No Japão há promoção automática; contudo, segundo Moura Castro, há enorme pressão da família, dos colegas e da sociedade. “A Espanha conseguiu bons resultados não reprovando no interior de cada ciclo e está mantendo a mesma política em seu projeto de reforma” (Revista Veja, 2004). Segundo Paiva et al (1998), no Chile a promoção automática existe até a quarta série. No Egito e em El Salvador, ela foi instituída nas séries ímpares (primeira, terceira e quinta) e a repetição da série é permitida uma vez na segunda e na quarta série. Na Alemanha e em Cuba não há reprovação no primário.

A promoção automática está presente em sistemas de ensino de países como Dinamarca, Irlanda, Noruega e Suécia (Crahay, 2006). Segundo Fernandes (2000), a Inglaterra vem praticando a promoção por idade desde o ato Educacional de 1944, que recomenda que toda criança inglesa passe para a escola secundária com 11 anos de idade.

A repetência na educação brasileira deve ser entendida como conseqüência de uma cultura escolar e não como conseqüência do “fracasso escolar”. A repetência é um recurso pedagógico que transfere toda a responsabilidade do aprendizado para o aluno. No Brasil, o professor não se sente responsável pelo aprendizado e promoção de seus alunos. Para Fogaça (1998) a “pedagogia da repetência” geraria a “síndrome do fracasso escolar”. Segundo a autora, a própria escola, ao explicar seus maus resultados a partir das carências familiares e individuais dos seus alunos, coloca sobre eles e suas famílias a responsabilidade pelo fracasso, fazendo com que aceitem passivamente tal realidade, “porque se reconhecem como incompetentes para realizar todo o percurso previsto na educação escolar. Com isso, aquietariam-se os eventuais impulsos reivindicativos de uma escola mais eficiente”. Ela lembra que no Brasil não costumam ocorrer movimentos populares pela qualidade do ensino. Ribeiro (1993) também registrou que a repetência no Brasil nunca produziu reações por parte da sociedade organizada como em outros países ocidentais, cujas taxas são bem menores que as nossas.

No Brasil, a marca do ensino sério era reprovar muitos alunos (Moura Castro, 2004). Ribeiro (1993) afirma que as representações dos educadores e professores que justificam esse comportamento, vão desde a deficiência mental dos alunos até modelos

de privação cultural e prontidão dos alunos. Os estudos de Schneider (1971) sobre os chamados alunos excepcionais (“AEs”) e o de Patto (1987) sobre a produção do fracasso escolar confirmam essas representações que, como profecias, acabam se cumprindo.²¹

Na medida em que está demonstrado que o problema da educação brasileira não é a evasão, e sim a repetência, há que se buscar as causas culturais da repetência.

Cabe notar que o aluno brasileiro raramente se evade na faixa de idade correta em relação à série. O pesquisador chama atenção para o fato de que no Brasil a evasão só ocorre depois da repetência. Este termo *evasão* tem sentido diferente nos diversos países, como nos EUA, por exemplo, onde não havendo repetência, os “dropouts são estudantes que se evadem na faixa etária correta em relação às séries que deveriam estar cursando”. Para Ribeiro, esse “dropout” é desprezível estatisticamente no Brasil.

“Reconhecer que o problema não é a evasão e que há vagas para toda a população em idade escolar implica reconhecer que a ‘falta de vagas’ decorre da repetência – cujo remédio não está nos prédios, mas em outras medidas ligadas à formação e cultura do professor” (Ribeiro e Paiva, 1995, p.636).

Citando relatório de 1992, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC - INEP, Ribeiro (1993) afirma que:

“Os professores não se consideram responsáveis pelo fracasso escolar de seus alunos na medida em que culpam os pais e a evasão precoce dos alunos (o que não existe). Um pequeno grupo, no entanto, julga-se responsável: exatamente aqueles cujos alunos têm o melhor desempenho cognitivo em testes aplicados a nível nacional” (p.72).

Em uma pesquisa sobre a escola brasileira, Schwartzman e Oliveira (2002) encontraram resultados surpreendentes, segundo eles:

“(..) perguntamos aos professores sobre as causas da reprovação na escola em geral. As respostas foram coerentes com as apresentadas nos parágrafos anteriores: entre 54 e 67% dos professores atribuem as reprovações a alunos mal preparados, sem base, que não estudam. Cerca de 18,5 (escolas particulares) e 31,5% (escolas públicas atribuem a

²¹ Cabe comentar que no primeiro, um estudo de cunho antropológico, a pesquisadora descreveu como o aluno excepcional é construído nos mecanismos escolares, nas salas de aula, nas representações dos professores, nos modos de avaliação e na forma de certificação.

reprovação à falta de interesse e apoio dos pais. Entre 0,7% e 3,5% vêem relação entre reprovação de alunos e deficiências do ensino (ensino e currículo inadequados, professores despreparados)". (p. 55)).

Na “pedagogia da repetência” o principal recurso para motivar os alunos a aprender é a reprovação. Ribeiro e Paiva (1995) apontam para um tipo de uso da reprovação, ou mesmo sua ameaça, como manifestação de um autoritarismo docente quando os métodos de ensino não funcionam bem. A ameaça da reprovação funciona como único instrumento de motivação, atestando que o “fracasso” é do aluno.

“Parece que pais, professores e alunos enfocam a vida escolar como um dever que, não cumprido adequadamente, merece punição. Pode ser uma dupla punição para o aluno, que começa ao ser retirado dos folguedos para ir à escola; a revolta pode levá-lo a uma nova forma de punição que toma a forma de repetência, torna o cotidiano escolar ainda menos interessante e afeta sua auto-estima, elevando a probabilidade de novas reprovações (o aluno novo tem o dobro de probabilidade de passar de ano que o repetente) tornando a repetência a principal causa da repetência”. (Ribeiro e Paiva, 1995, p.643).

De acordo com esses autores, a violência simbólica da repetência reforçaria a cultura familiar da submissão e do conformismo. O que explicaria que a repetência não é suficiente para afastar o aluno da escola, na medida em que ele permanece na escola mesmo repetindo anos sucessivamente, mas o é para a aceitação da vitimização. Segundo Ribeiro, o problema da repetência tem raízes ligadas a práticas sociais autoritárias e de controle.

“O contraste entre o querer estudar e o conseguir aprender na nossa sociedade tem tudo a ver com esse processo autoritário, onde a vitimização da população e sua aceitação pacífica estão muito próximas das idéias de fatalismo (talento ou não das pessoas) que dominavam as sociedades feudais da idade média”. (Ribeiro, 1994, p.18).

Conforme Ribeiro (1993), nossa cultura escolar acaba produzindo a repetência, já que tem como pressuposto básico a tentativa de obter a homogeneidade cognitiva nas salas de aula, na medida em que os professores não foram treinados a lidar com a não homogeneidade na sala de aula.

“A defasagem série-idade, conseqüência direta da repetência, produz classes não-homogêneas com as quais os professores não sabem lidar. Em nossa cultura escolar tenta-se conviver com a heterogeneidade etária nas salas de aula que é seguramente uma, se não a principal, causa do

abandono da escola pelos alunos defasados pela repetência (o que chamamos erroneamente de evasão)” (p.72)

Patto (1993) observou que os remanejamentos nas classes são feitos em nome do mesmo objetivo formal: homogeneizar o grupo-classe de modo a permitir um trabalho mais eficiente e aos alunos um maior aproveitamento; entretanto segundo a pesquisadora, existem outras motivações para a suposta homogeneidade. Segundo a pesquisadora:

“Na prática, uma outra motivação fala mais alto: cada professora tenta se livrar dos alunos que lhes são indesejáveis, ou porque contribuirão para aumentar os índices de reprovação em sua classe ou porque perturbam a ordem e a perturbam (...). Uma corrente de sentimentos negativos em relação a determinadas crianças as empurra de uma classe para outra, o que contribui para a rápida configuração de estereótipos dos quais não conseguirão mais se libertar”. (p.214).

A turma “fraca”, assim classificada por causa da repetência, acaba gerando mais repetentes na medida em que a repetência é a maior causa da repetência. A repetência gera mais repetência (Paiva et al, 1998). A cultura da escola, classificando as turmas em “fortes” e “fracas”, produz uma profecia “auto-realizadora”. O aluno “repetente” é visto na cultura escolar como um desviante, assim como o foi o “aluno excepcional” dos anos 1970 conforme Schneider (1971) descreveu. De acordo com essa pesquisadora, uma vez definidos como desviantes, a tendência será sempre procurar nos alunos os sinais e sintomas de seu desvio. Patto (1993) observa que:

‘Crianças consideradas muito fracas ou ‘sem condições’ segundo o jargão das educadoras muitas vezes passam a integrar classes sobre as quais pesa desde muito cedo no período letivo (às vezes desde a formação das classes, no início do ano), a decisão de que não serão promovidas” (p.212).

Os professores evitam, tanto quanto podem, as classes consideradas fracas, “que se transformam rapidamente em classes que ‘ninguém quer’, às quais são destinadas às professoras iniciantes destituídas de poder de escolha” (Patto op. cit, 1993, p. 211). Conforme afirma Paiva et al (1998):

“Nas turmas de repetentes geralmente quem ensina são professores com menor qualificação, os docentes novos na escola e que também não receberam uma formação adequada para lidar com alunos que introjetaram a dinâmica do fracasso” (p.94).

Pelas regras de funcionamento da escola brasileira, são as professoras iniciantes ou novas que ficam as turmas de pior reputação²², contribuindo para o fato demonstrado por Ribeiro que estatisticamente a probabilidade de um repetente repetir é o dobro de um não repetente repetir o ano.

“A idéia de que a repetência é boa para o aluno e sinal de bom ensino está baseada num dos mitos equivocados. Observa-se que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série. Ao contrário do que se pensa, a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência”. (Ribeiro, 1993, p.72)

“As evidências disponíveis no Saeb indicam que alunos mais velhos, isto é, que foram reprovados várias vezes, tiram notas mais baixas do que alunos mais novos, que foram reprovados menos vezes” (Oliveira e Schwartzman, 2002, p.52).

Ribeiro e Paiva (1995) chamaram a atenção para uma suposta “pedagogia da primeira fila” e demonstram que, via de regra, os professores não se sentem responsáveis pelos alunos que não aprendem nem julgam dever ser a sua atividade dirigida especialmente a eles, buscando ajustar a atividade docente de forma a motivá-los e conduzir resultados escolares positivos.

A repetência é um princípio classificador dos alunos, já que é através da repetência que se criam estereótipos como o “mau aluno”, o “malandro”, o “que não quer nada” etc. A cultura escolar brasileira, baseada na “pedagogia da repetência”, produz classificações como “o bom e o mau aluno”; o “caxias e o malandro”. É na escola que se produz o “bom aluno” e o “mau aluno”. O professor acaba estigmatizando o aluno repetente. Para a escola, os repetentes são os “maus alunos”:

“Sem me conhecer, ele (o diretor) chegou e me acusou de pichador, que eu tinha depredado, sem provar (...) Ele me levou junto com um professor para conversar, pegou minha ficha e viu que eu era repetente e caiu em cima de mim”. (Abromovay, 2002)

Ribeiro considera que a prática da repetência pode estar na própria origem da escola brasileira.

“O Brasil, por sua origem colonial portuguesa, não sofreu as influências das revoluções liberais do século XVIII, ao contrário, pode creditar seu

²² Cabe lembrar que em outros países como a França esse modo de agir também é encontrado.

atraso na área educacional em grande parte a essa origem. (...) a educação da população iniciada pelos jesuítas e caracterizada por idéias da contra-reforma nunca se preocupou realmente com a competência da população como um todo” (1994).

“Desde a colônia a educação ou estava a cargo dos religiosos, ou de laicos extremamente mal remunerados. A motivação foi sempre manter uma certa moral social, um controle político, jamais uma educação competente nos conteúdos universais mesmo porque não havia razão para ter exércitos para conquistas territoriais nem a necessidade de organizar uma burocracia eficiente” (1993).

A repetência estaria relacionada a uma mentalidade autoritária, imediatista e individualista cuja característica se expressa na idéia do que popularmente se chama de “Lei de Gerson”. Dialogando com Buarque de Holanda (1995) sobre a mentalidade brasileira, Ribeiro (1994) diz:

“É possível que Buarque de Holanda tenha razão ao creditar mais à ‘ética da aventura’ do que à “ética do trabalho” as origens ibéricas da formação de nossa comunidade. No entanto, teremos que reconhecer que por trás da própria origem ibérica está a forte mentalidade árabe de uma comunidade de status basal bem mais presente na península ibérica do que geralmente se pensa. Na educação, a repetência pode estar representando, por sua estabilidade temporal e resistência a mudanças, esse traço cultural mais profundo. Há uma mentalidade na escola de que não adianta ensinar aos alunos, pois eles nunca vão aprender “ (Ribeiro, 1994, p.19).

Segundo Maggie (2006), uma explicação história seria plausível para justificar a repetência no Brasil. Para a autora, a pedagogia que se instalou no país, pela herança portuguesa colonial partiria de um pressuposto que se inscreve no mesmo paradoxo do assimilacionismo português²³.

“Fazendo um resumo brutal para pensar nesse paralelismo entre a nossa pedagogia e o assimilacionismo português, diríamos o seguinte: na perspectiva dos colonizadores, todos os nativos poderiam, em princípio, vir a ser, um dia, portugueses, mas se todos virassem a ser portugueses o Império não se justificaria mais. Então, era preciso construir barreiras que dificultassem o caminho e só deixassem alguns chegarem lá. Esse era então o paradoxo sobre o qual se ergueu o Império Colonial Português” (p. 89).

As escolas brasileiras apresentam um paradoxo análogo. Segundo a autora, na medida em que o currículo é universal e ditado por parâmetros elaborados pelo governo federal, em

²³ Ver Macagno (1996) em sua dissertação os Paradoxos do Assimilacionismo.

princípio todos podem aprender e se tornar cidadãos e todos têm direito ao diploma. Mas os empecilhos e barreiras construídos na escola e na sala de aula para chegar ao final do percurso são tantos que para muitos alunos é impossível finalizar o percurso.

“A idéia compartilhada por todos, mestres, alunos, famílias, diretores e a sociedade mais ampla, é a de que a reprovação é essencial para que a escola funcione. A profecia de que ‘eles não querem nada’ ou de que eles ‘não têm jeito’ acaba se cumprindo por uma necessidade do sistema e não por vontade individual de mestres ou diretores” (Maggie, 2006).

1.3 A repetência não é boa para ensinar

A qualidade da educação brasileira pode ser medida por indicadores do desempenho dos alunos. Desde a década de 1990, as autoridades educacionais começaram a recolher informações sobre a aprendizagem dos alunos. Conforme afirmou Oliveira (2005), há várias fontes de informação sobre a qualidade da educação no Brasil: o Saeb – Sistema de Avaliação Básica – para a 4^a. e a 8^a. séries do ensino fundamental e o 3^o. ano do ensino médio; o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – para as escolas médias, e o ENC – Exame Nacional de Cursos – para o ensino superior. Também existem avaliações internacionais como os testes patrocinados pela Unesco/Orealc e pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

As avaliações de desempenho produzidas pelo Saeb têm sistematicamente indicado que o desempenho dos alunos de escolas brasileiras é ruim. Segundo Oliveira e Schwartzman (2002), alguns resultados do Saeb indicam que o desempenho do conjunto de alunos é inferior às expectativas, nas redes municipal, estadual e particular; apenas na 4^a série do ensino fundamental a média do sistema público chega próximo ao valor do desempenho mínimo esperado. Os autores consideram que a rede particular logra resultados superiores às redes públicas, mas por sua vez também bastante limitados em relação aos padrões nacionais. Analisando os resultados do Saeb ao longo das cinco rodadas de testes realizados desde 1991, eles constatam que esse exame não tem demonstrado melhoria significativa do desempenho médio dos alunos. “Na aplicação do Saeb, realizada em 1999 e divulgada em 2000, houve uma queda sensível dos resultados em todas as redes de ensino e regiões do país” (p.26).

Para Oliveira (2005), os dados do Saeb demonstram que: a maioria dos alunos da escola pública brasileira não atinge os padrões mínimos; o desempenho das escolas estaduais e municipais é praticamente o mesmo; o desempenho das escolas particulares é sempre superior ao das escolas públicas.

Em relação ao ensino médio, Castro e Tiezzi (2005) afirmam que as elevadas taxas de repetência e de evasão escolar no ensino fundamental impediam a expansão desse grau de ensino no país.

“O atraso escolar era imenso ainda em 1994. Apenas pouco mais de 50% dos alunos concluíam as oito séries do ensino fundamental, levando em média 12 anos para fazê-lo, devido à cultura da repetência prevalecente” (p.119).

Entretanto, a partir da década de noventa, junto com a democratização do acesso ao ensino fundamental, presenciou-se uma considerável expansão deste nível de ensino no país. Analisando alguns números, esses autores percebem que de acordo com censo escolar do Ministério da Educação, no ano de 2002, cerca de 8,7 milhões de alunos estavam matriculados no ensino médio, mais do que o dobro do número de alunos do início da década de 1990.

“Entre 1995 e 2003, o ensino médio regular incorporou 3,7 milhões de novas matrículas depois de 14 anos de crescimento vegetativo. De 1991 a 1994, o número de concluintes havia aumentado 40%, passando de 660 mil para 917 mil concluintes. No período de 1980-1994, o sistema havia acrescido apenas 1,8 milhões de matrículas às já existentes. Em 2002, o número de matrículas foi de 8,7 milhões e o de concluintes 1,8 milhões. Ainda é grande o número de estudantes que encontra dificuldades em concluir seus estudos no ensino médio” (Castro e Tiezzi, 2005).

O Enem tem sido um valioso instrumento de avaliação, pois analisa o perfil de saída dos egressos deste nível de ensino no país. Em sua quinta edição, desde 1998, este exame atingiu em 2002 3,3 milhões de alunos. Cabe informar que neste ano mais de 73% dos participantes que aderiram ao Enem cursaram todo o ensino médio na rede pública.

A média global em redação no exame em 2002 foi de 54,31 pontos. A maioria dos participantes, 72%, obteve notas entre 40 e 70 pontos e foi classificada de regular a bom. Outros 16% tiveram nota entre 0 e 40, desempenho considerado insuficiente a

regular. Na melhor faixa de pontuação estão 12% dos estudantes, classificados de bons a excelentes. Em 2001, a média da redação foi de 52,58%²⁴.

Segundo Castro e Tiezzi (2005), na parte objetiva do Enem, com 34,13 de média, 74% obtiveram classificação de insuficiente a regular. Outros 23,5% tiveram notas entre 40 e 70, desempenho considerado de regular a bom. 2,5% dos estudantes ficaram na melhor faixa de pontuação, classificados de bom a excelente. Em 2001, a média global da parte objetiva foi de 40,56, um pouco acima, segundo os autores, do resultado observado em 2002.

Deve-se notar que, conforme Castro e Tiezzi (2005), embora a escola particular logre melhores resultados do que a pública, tanto na redação quanto na parte objetiva, os alunos das escolas privadas obtiveram média de 63,03 e 47,22, respectivamente. Na pública essas médias foram de 52,10, na redação, e 30,39, na parte objetiva.

Esses autores informam que os participantes que realizaram a formação básica em 11 anos, sem repetir o ano, obtiveram melhores notas. Do total dos participantes do Enem, 51% possuem algum grau de distorção no ensino fundamental, médio ou nos dois níveis. Os dados do Enem 2002 estão de acordo com outras avaliações internacionais, como o verificado no Pisa (Program for International Student Assessment)²⁵.

As comparações internacionais também expõem a fragilidade da qualidade da educação no país. Segundo os primeiros resultados do Pisa de 2000²⁶:

“Mais da metade dos alunos brasileiros com 15 anos de idade, independente da série que concluíram, não chegam ou não passam do nível mais elementar de alfabetização, que consiste em identificar palavras e seu sentido. Ou seja, mais da metade dos brasileiros encontra-se abaixo ou no nível 5, o mais baixo dos cinco níveis em que os resultados foram. A média de desempenho dos alunos brasileiros é significativamente inferior à dos alunos de países industrializados. Apenas 1% dos alunos brasileiros atinge o nível máximo de desempenho, que é o desejável para um bom sistema

²⁴ Para informações mais detalhadas sobre o teste e as competências medidas, ver Castro e Tiezzi (2005).

²⁵ O Pisa é uma avaliação internacional, coordenado pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, aplicada em vários países cada três anos (o Brasil participou pela primeira vez em 2000) cujo objetivo é avaliar o desempenho educacional em perspectiva comparada, de jovens de 15 anos, independentemente da série em que estão. (Franco e Bonamino, 2001).

²⁶ Participaram desse exame 31 países.

educacional. Esse total é de pelo menos 5% em todos os outros países”.
(Oliveira e Schwartzman, 2002, p.28).

Certamente os resultados desses testes não podem ser tomados em termos absolutos como indicadores da eficiência dos sistemas educacionais dos países, na medida em que resultados maiores podem estar representando vantagens extra-escolares como famílias mais educadas, melhores condições econômicas etc. (Franco e Bonamino, 2001).

Os resultados do Pisa-2000 também indicaram alto grau de igualdade e alto grau de qualidade do sistema educacional de países como Coréia do Sul, Canadá, Finlândia, Islândia e Japão. Na Coréia, particularmente, a correlação entre a posição socioeconômica e o desempenho acadêmico é fraca, dado o grande número de pais de baixa posição econômica e educacional de alunos que apresentam alto desempenho acadêmico. O mesmo fenômeno se observa em Cuba (Soares, 2005, p.99).

A avaliação do Pisa-2000 mostrou que mais de 56% dos brasileiros com 15 anos de idade na 7^a. ou 8^a. série apresentavam desempenho no nível mais baixo no teste de linguagem. Segundo Oliveira (2005), esses resultados sugerem que “os brasileiros precisam de sete a oito anos de escolaridade para mal conseguirem decodificar o que lêem, mas sem entender” (p.61).

Cabe informar que segundo Castro e Tiezzi (2005), apenas a metade da população de referência para a amostra no Brasil cursava o ensino médio, enquanto praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos de outros países da OCDE que participaram do Pisa já estava no nível secundário superior e apresentava, em média, dez anos de escolaridade. Nesse sentido, conforme os pesquisadores, o atraso escolar pode ser caracterizado como uma variável tipicamente brasileira.

No último Pisa, em 2003, apesar de uma leve melhora em relação à avaliação de 2000, em uma lista de 40 países, o Brasil ficou em último lugar no aprendizado de matemática (atrás da Tunísia, Indonésia, México e Uruguai). Em primeiro lugar ficou Hong Kong-China, em segundo Finlândia e em terceiro a Coréia do Sul. Países mais pobres que o

Brasil, como o Uruguai, tiveram desempenho melhor. Os alunos brasileiros ficaram em 39º. lugar em ciências e em 37º. em leitura (Jornal O Globo, 26/04/2006).

Parece que há uma contradição: a repetência não garante o desempenho escolar dos promovidos? Os alunos passam pela repetência e ainda assim demonstram que não aprenderam? Como um sistema tão seletivo como o brasileiro (com tanta repetência) pode produzir estudantes de tão baixo desempenho? Será que a repetência não serve para ensinar? Será que a repetência não é eficaz como “pedagogia”? Embora os índices indiquem que há escolas para todos, as avaliações oficiais continuam a demonstrar que os alunos brasileiros saem da escola sem aprender; estão na escola e “não sabem”. Nesse sentido, como explicar a insistência de alunos e de suas famílias de se manterem na escola repetindo anos sucessivamente?

Crahay (2006) comenta os resultados do Pisa-2000, que mostraram que alunos de países como Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia e Reino Unido e também Coreia, Malásia, Japão e Nova Guiné, que aboliram a repetência de seus sistemas de ensino, obtiveram performances superiores de alunos de países que conservam a prática da repetência. Segundo este autor, nos países nórdicos, assim como na Irlanda e no Reino Unido, sistemas em que a promoção automática foi adotada, a porcentagem de bons leitores (nível 4 ou 5) é superior à média da OCDE enquanto a porcentagem de maus leitores (nível 1 ou abaixo) é inferior à media OCDE.

“Os dados do Pisa vêm simplesmente confirmar com mais clareza as tendências que já desenhavam os estudos da International Evaluation Association – IEA -, realizados em 1970 e 1990. Enfim, repetidamente, as comparações internacionais do rendimento em leitura (mas também em Matemática e Ciências) fornecem dados empíricos que se opõem à afirmação segundo a qual a promoção automática é acompanhada por um nivelamento por baixo. Os países que adotaram esse modo de gerir o percurso dos alunos se caracterizam por níveis satisfatórios de desempenho em leitura, mas também em Matemática e em Ciências” (Crahay, 2006, p.227).

Nos anos 90, algumas medidas foram implementadas no Brasil no sentido de diminuir o fenômeno da repetência. Entretanto, segundo dizem alguns pesquisadores, Moura Castro (2004) e outros, o balancete da não-reprovação ainda está pouco claro.

“Tal como no caso da promoção automática, não existem provas de que os ciclos melhorem o aprendizado do aluno. Uma análise completa da literatura existente sobre ciclos e promoção automática no Brasil ou livros como (...) não conseguiram gerar um único estudo coerente, empírico e muito menos definitivo sobre essas questões” (Oliveira, 2005, p.80).

“(..) pode concluir-se que não há diferença estatisticamente significativa entre o rendimento dos alunos das escolas públicas (que constituem a amostra) com e sem promoção automática (observe que há sobreposição dos intervalos de confiança). (...) Além disso, não há diferença entre escolas públicas e particulares com promoção automática. Os alunos com mais de três anos de idade além da adequada, nas escolas particulares sem promoção automática, atingem resultados que não são estatisticamente diferenciáveis aos dos estudantes em escolas particulares com promoção automática e em escolas públicas sem promoção automática” (Ferrão et al, 2002).

Com todas as medidas que procuraram controlar a repetência (a promoção automática, os ciclos, a proibição da reprovação em determinadas matérias, colocar o aluno em dependência em determinadas matérias, etc) a chamada “pedagogia da repetência” não foi extinta. Mesmo escolhendo o recurso da proibição da reprovação o fenômeno persiste. Como explicar a persistência das altas taxas de reprovação e repetência na educação brasileira?

Toda essa discussão contribui no sentido da necessidade de se procurar entender a repetência como um fenômeno decorrente de um conjunto de contradições, que envolve pais, professores e alunos num contexto de universalização/massificação do atendimento escolar que não foram acompanhados dos recursos necessários para que se construísse uma escola de boa qualidade no Brasil.

O debate travado nos últimos vinte anos permite afirmar que não existe mais dúvida de que o principal problema da escola brasileira é a repetência de seus alunos. A prática da repetência, tão pouco discutida em nossa sociedade, é de longe o principal problema do nosso ensino básico. Qual a importância de se captar essa dimensão da escola hoje? Quais os significados atuais da “repetência” para atores ligados à escola?

Nesse sentido caberia, então, abrir a discussão para uma direção ainda pouco explorada pelos estudos e pesquisas que, ao invés de atribuir ao aluno a responsabilidade pela sua repetência, como faz parte da tradição educacional, entende a repetência como parte de um sistema educacional contraditório que inclui excluindo. Para Ribeiro (1991) as análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sócio político, raramente aos professores, a sua formação ou à organização escolar.

Se por um lado o fenômeno da repetência, demonstrado pelas estatísticas, é o grande problema da educação no Brasil, por outro lado, as explicações para o fenômeno não são evidentes. Nesse estudo a repetência é entendida como parte da “cultura” presente da educação brasileira. Mas como esta cultura pode ser descrita? Trata-se de procurar as formas **como** a repetência é vivida e representada na prática educativa dos agentes e quais são os sistemas de crenças e valores que cercam o fenômeno da repetência no país.

Capítulo 2 – As escolas

Neste capítulo passo a contar como tudo começou. Primeiramente narro como as duas escolas estudadas nessa tese foram escolhidas e como foi a entrada no campo. Também apresento as perguntas que eu fazia quando comecei esse estudo, a organização das etapas da pesquisa e como se deu a escolha das salas de aula observadas e do caso da turma estudada. A segunda parte é sobre as escolas, que são descritas em termos da localização e do espaço físico bem como a partir de alguns dados quantitativos. Cabe registrar que as escolas estão apresentadas do ponto de vista nativo: número de alunos, número de professores, séries, número de turmas, repetência. Os alunos também são descritos pelos professores e diretores.

2.1 A escolha das escolas

Na medida em que o objetivo dessa pesquisa é descrever o fenômeno da “repetência”, meu interesse principal estava no funcionamento das estruturas escolares. Nesse sentido, a sala de aula era o principal espaço a ser observado. Como definiu Forquin (1995), a análise da sala de aula é a “encarnação e quintessência da análise do processo de escolarização” (p.257).

“Adotar a sala de aula como encarnação do processo de escolarização é considerá-la como organização social – daí, o estudo dos processos interacionais – e, ao mesmo tempo, como local privilegiado de transmissão do saber” (p.259).

Como funciona uma sala de aula? Existem princípios organizatórios da sala de aula? O que acontece em uma sala de aula para que uns alunos aprendam e outros não? Existem modos de agir, de classificar e de pensar típicos da “sala de aula”? Como se desenvolve a relação entre alunos e professores na sala de aula?

Além das salas de aula, um outro importante espaço na escola para estudar a repetência é o chamado Conselho de Classe. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se desenrola nos “Conselhos de Classe”. Observar os conselhos era fundamental para o objetivo da pesquisa, na medida em que é nesse espaço que se avalia o desempenho dos alunos e se decide o destino dos estudantes.

Na verdade, eu pretendia fazer observação participante em espaços dificilmente freqüentados por “não nativos” da escola. Naquela época, eu já sabia que entrar em uma escola pública para fazer pesquisa não é uma tarefa fácil, conforme atestam vários pesquisadores (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999; Tura, 2000). Minha própria experiência nessa questão está narrada na minha dissertação de mestrado, quando realizei um estudo em um CIEP, outro tipo de escola pública (Sá Earp, 1996), em que conto como tais dificuldades acabaram mudando os rumos daquela investigação. Nesse sentido, desta vez resolvi agir de acordo com o decantado “jeitinho brasileiro”, procurando em minhas relações pessoais alguém “de dentro” que facilitasse minha “entrada” em uma escola. Depois de sondar vários conhecidos, cheguei a uma amiga da minha família – que vou chamar de Ana - professora de português da rede pública municipal há mais de trinta anos. Acreditei que ser introduzida em uma escola por uma professora facilitasse o acesso e minha permanência no local. Eu estava certa.

Iniciei a pesquisa de campo na escola de ensino fundamental em outubro de 2003. Naquele ano, estive algumas vezes na escola para conhecer o campo a ser investigado e seus atores, como a diretora, a vice-diretora, a supervisora pedagógica, professores, funcionários, alunos e familiares de alunos. Mas foi no ano seguinte, em 2004, que comecei formalmente as observações e o trabalho de campo, durante todo o “ano letivo”. De outubro de 2003 a dezembro de 2004, freqüentei vários espaços escolares da escola de ensino fundamental como salas de aula, conselhos de classe, reunião de pais de alunos, sala de professores e diretores, recreio, quadra de esporte e refeitório, e pude conhecer o funcionamento de uma escola “por dentro”.

Durante essa etapa da pesquisa, foi realizado um longo trabalho de campo e a metodologia adotada foi observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevistas aprofundadas. As observações foram realizadas fundamentalmente em salas de aula e conselhos de classe bem como em recreios, sala de professores, reunião de pais de alunos, pátio e refeitório. Entrevistei diversos atores escolares, como a diretora, a coordenadora pedagógica, professores, alunos e conversei com pais de alunos e funcionários.

Minha entrada nessa escola foi acertada entre a diretora e a professora Ana. Cabe informar que, no mundo escolar, é a diretora que autoriza o acesso dos não nativos na escola. De acordo com a negociação entre Ana e a diretora, para tornar oficial minha presença naquele espaço seria necessária uma negociação envolvendo a CRE - Coordenaria Regional de Educação, que culminaria com uma oficialização publicada no Diário Oficial. Segundo Ana me informou, “*conversei com a diretora sobre você fazer sua pesquisa na escola. Se o nome da escola for aparecer, precisa ficar oficial. Tem que abrir um processo...*” Diante desse trâmite legal, acabamos acertando que o “nome” da escola não apareceria no estudo, portanto não seria necessário envolver a CRE e eu assumi com a diretora o compromisso de manter a escola no anonimato.

Na escola, foi interessante perceber que quando Ana me apresentava a seus pares, como sua amiga doutoranda em antropologia “*que está aqui na escola para fazer uma pesquisa*”, eu era recebida por reações simpáticas das professoras com comentários como “*Ah, antropologia? Que legal!*”. Devo registrar que essa amigável recepção me remetia por oposição à época da minha pesquisa para o mestrado em educação quando as professoras a quem eu era apresentada não manifestavam a mesma reação ao me conhecer. Naquele caso, por determinações institucionais da direção, meu campo ficou limitado ao universo da “residência” do CIEP e à “mãe social”, responsável pelos “alunos residentes” na escola, posição hierarquicamente inferior à de professora, no mundo escolar. Comparando ambas as atitudes, penso que ser introduzida por uma professora pode abrir as portas da escola, que encontrei fechadas quando pesquisei o CIEP. De fato, o modo como se entra no campo condiciona os caminhos da pesquisa.

Naquele momento inicial da pesquisa, além da pergunta de ordem geral que me orientava, “como as escolas produzem o fenômeno da repetência”, outras questões, de ordem mais específicas também estavam presentes na investigação. Como se produz a repetência na sala de aula? Quem “repete” na escola: os negros, os pobres, as mulheres, os homens, os bem dotados intelectualmente, os mal dotados intelectualmente? Existe algum tipo de discriminação na sala de aula?

Comecei minhas observações nas classes da professora Ana, conforme fora acertado com a diretora. Segundo negociamos, eu só poderia assistir aulas com a permissão do professor. Para minha surpresa e minha alegria, vários professores me abriram suas salas de aula, possibilitando a observação de várias aulas. Como num jogo de dominó, as peças iam se encaixando por meio de um lado comum: um professor X de uma turma A me levava a outro professor Y dessa turma A que me levava a uma outra turma B que me levava a conhecer um outro professor Z da turma B. Esse “efeito dominó” me possibilitou construir um trajeto completo, qual seja, observar aulas em todas as séries da escola de ensino fundamental pesquisada: do Jardim à 8ª série, em diferentes turmas, de várias disciplinas, de muitos professores, nos dois turnos em que a escola funcionava, manhã e tarde. Observei uma grande diversidade de “salas de aula” tanto em termos de disciplinas e séries, como também de professores, com sexo, idade, tempo de casa, tempo de magistério e de formação. Alguns mais severos e outros brincalhões, com estilos diferentes de ensinar, mas todos tendo em comum o ofício de professor.

A segunda escola pesquisada é de ensino médio. A escolha dessa escola se deu em função da minha participação na pesquisa coordenada por minha orientadora em vinte escolas da rede estadual de educação para acompanhar um programa de combate à repetência em escolas de ensino médio. A partir de uma entrevista com o secretário de Educação do governo do Estado do Rio de Janeiro, foi acertado que nosso grupo de pesquisa faria um acompanhamento do “Programa Sucesso Escolar”, que estava começando em julho de 2004. O que era esse Programa e a que se destinava?

“O programa estava desenhado para as escolas com piores desempenhos nos quesitos repetência e proficiência dos estudantes. As escolas seriam acompanhadas por equipes de especialistas e fariam o reforço escolar dos alunos através de aulas extras ministradas por estudantes universitários ou estudantes mais adiantados da própria escola e coordenados por professores que não poderiam ser os que ministrassem aulas regulares para os alunos selecionados para o reforço (...) Nosso primeiro contato com o Programa Sucesso Escolar ocorreu em uma reunião feita com todos os diretores das 200 escolas que seriam afetadas pelo Programa recém implantado. Em uma grande sala do Senac da Tijuca, 200 diretores, diretores adjuntos e seus auxiliares ouviam o discurso do Secretário de Educação do Estado, que falava em tom carismático, exortando os diretores a se engajarem no Programa. Ele havia organizado um mutirão para atender à demanda dessas escolas, suas faltas e necessidades materiais e operacionais. Dizia: ‘Nosso objetivo não é fazer programas culturais,

festas, isso fica a cargo da Escola de Paz’ – outro Programa da Secretaria patrocinado pela Unesco. ‘Quero projetos pedagógicos cujo objetivo seja melhorar o aprendizado e diminuir a repetência’. Nessa reunião a equipe de pesquisa fez os primeiros contatos com alguns diretores de escolas que se prontificaram a receber-nos para a realização da pesquisa ”. (Yvonne Maggie, Relatório Preliminar da Pesquisa, 2005)

“A partir de agosto de 2004²⁷ nossa equipe de pesquisa, formada por estudantes de sociologia e antropologia do curso de graduação e pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenada por mim vem pesquisando o Programa Sucesso Escolar e a vida nessas escolas. Foram escolhidas 21 escolas para serem estudadas intensivamente. Além desses estudos de caso acompanhamos duas equipes da Fundação Darcy Ribeiro que percorreram algumas das 400 escolas do Programa avaliando e dando sugestões aos gestores dessas escolas para a melhoria do ensino. Alguns dos pesquisadores da nossa equipe se inscreveram também no Programa de monitoria e se tornaram monitores, vivenciando o processo de organização e montagem das turmas nestas escolas” (ibid).

O “Sucesso Escolar” era um programa de combate a repetência, tema central da minha tese e seria interessante que fosse observado. Nesse sentido, foi decidido por minha orientadora e por mim que a outra escola a ser pesquisada no meu estudo de doutorado como efeito de comparação seria uma escola pública de ensino médio. Dessa forma, o Programa Sucesso Escolar serviu como uma porta de entrada àquela que se tornaria a segunda escola do meu estudo, para comparação. Na verdade, eu acompanharia o Programa Sucesso Escolar em uma daquelas vinte escolas como os demais alunos do grupo de pesquisa e ao mesmo tempo realizaria minha pesquisa de campo nessa mesma escola para fins da tese.

Cabe comentar que, diferentemente da escola de ensino fundamental, onde eu entrara por meio de uma professora e tivera acesso a todos espaços escolares, na escola de ensino médio minha entrada e permanência não foram assim tão facilitadas. Ainda que minha presença na escola estivesse autorizada, durante toda a pesquisa de campo eu fui interpelada por uma das diretoras na escola por meio de questões, como:

“Para que é essa pesquisa mesmo?”; “Quero só ver os resultados, pois pesquisas vocês fazem toda hora”; “O que você quer saber, pode perguntar

²⁷ A equipe era formada por cerca de 20 estudantes de graduação, mestrado e doutorado do IFCS e por uma pesquisadora doutoranda da Universidade Autônoma de Barcelona e conta ainda com o apoio técnico de um bacharel em Ciências Sociais.

que eu digo”; “Não precisa pesquisar para saber os problemas do ensino, eu te digo os problemas do ensino no Brasil...”; “Os professores não estão gostando de você assistir as aulas deles, alguns estão reclamando”; “Vou falar com a diretora para ver se você pode assistir ao Conselho de Classe”; “Você não acabou a sua pesquisa ainda? Vai acabar quando?” (diretora adjunta da escola de ensino médio).

Embora eu estivesse fazendo pesquisa com o consentimento da Secretaria de Educação, eu precisei renegociar minha presença naquele espaço durante todo o tempo da minha permanência na escola. Por outro lado, não tive problemas com os professores para observar as salas de aula. Devo ressaltar que nenhum professor tenha colocado impedimentos de qualquer ordem para evitar que eu observasse suas salas de aula. É interessante notar que a maioria dos professores parecia ignorar minha presença na sala de aula embora alguns me dirigissem a palavra algumas vezes durante as aulas. Em todas as salas de aula que observei, somente uma professora costumava pedir minha opinião em voz alta para questões pedagógicas diante da turma durante a aula, como também dizia freqüentemente para eu anotar isso ou aquilo “*no seu caderno*”.

A pesquisa de campo nessa escola de ensino médio foi realizada entre julho de 2004 e dezembro de 2005, em duas fases. Na primeira fase, foram observadas salas de aula do reforço escolar do Programa Sucesso e algumas salas de aula regulares; na segunda fase de abril a dezembro, passei a observar aulas de uma determinada classe no sentido de aprofundar algumas questões sobre as hipóteses construídas ao longo da pesquisa de campo e conhecer melhor os alunos.

Cabe registrar que a escolha da turma a ser observada foi aleatória. Um determinado professor, cujas aulas de reforço escolar do Sucesso eu tinha observado, me permitiu acompanhar suas aulas regulares em uma determinada turma. Nesse sentido, as observações da segunda fase da pesquisa de campo foram realizadas em uma turma de 2º. ano do ensino médio no turno da noite. Nessa classe, além das aulas daquele professor, foram observadas aulas de outros professores e outras disciplinas como também conselhos de classe da turma.

Seguindo a seqüência da pesquisa de campo, neste capítulo vou descrever o espaço físico e social de ambas as escolas, primeiramente a escola de ensino fundamental e depois a escola de ensino médio.

2.2 A Escola 1 – Ensino fundamental

A escola municipal observada está localizada na zona sul do Rio de Janeiro, em local social e economicamente privilegiado. Segundo a diretora *“aqui é o metro quadrado mais caro do mundo”*. Cabe informar que a responsabilidade de promover o ensino fundamental do município do Rio de Janeiro é da prefeitura, a partir da LDB de 1996. Esta escola foi considerada por vários agentes como a *“melhor escola pública de ensino fundamental da Zona Sul”*. Cabe observar que a escola pesquisada é representada como uma “boa escola” por várias pessoas que ouvi, entre professores, diretores, alunos, pais de alunos.

“No início, d. Neusa disse que não tinha vaga, mas ela enxergou nos olhos de um menino de 9 anos um médico formado e bem sucedido” (frase de um aluno em um cartaz na ocasião do aniversário da escola)

“Enfim, uma vantagem de estudar nessa escola é que fica perto da minha casa. É uma escola organizada e quando eu sair dessa escola vou sentir saudades” (idem).

“É a melhor escola pública de ensino fundamental da zona sul” (pai de aluno).

“Esta escola é melhor do que muita particular que já trabalhei. Esta escola funciona” (professora).

“Os pais querem esse tipo de escola, que dá dever de casa, que dá aula, que funciona, que tem regras” (professora da 4a. série).

“Essa escola não vale. Vai conhecer a minha para você ver o que é escola...” (professora) .

Quem são os alunos dessa “boa escola”? Segundo a diretora, 75% dos cerca de 800 alunos matriculados na escola moram em favelas próximas, como Rocinha, Vidigal, Dona Marta, Cantagalo, Pavão e Pavãozinho etc. Já a maior parte dos professores vê o público da escola como composto basicamente por “filhos de porteiros” da vizinhança. Segundo alguns docentes, *“essa escola não atende à comunidade”*; *“a outra que trabalho é que atende a crianças do Pavão e Pavãozinho”*; *“a diretora filtra na matrícula os do morro”*. *“Aqui só tem filhos de porteiros”*. Essa diferenciação me levou a algumas indagações. Será que “filhos de porteiro” representaria para os professores

uma categoria de alunos diferente da de “favelado”? Existiria uma hierarquização social nessas duas categorias? O aluno favelado teria direito a uma boa escola?

Recordando as inúmeras vezes durante os anos que tenho pesquisado junto a camadas populares em que ouvi a expressão “filhos de porteiros” usada para identificar um determinado público, pensava se “filhos de porteiro” não seria usada como uma categoria classificatória de crianças de escola pública, em oposição às que moram em favelas e morros, as crianças “de comunidade”. Minha suspeita se confirmou quando uma professora da escola de ensino médio, que também lecionava na escola 1, descreveu como percebia a diferença entre esses dois “tipos” de alunos:

“O porteiro é um cara que já tem emprego fixo, mora na zona sul, ele está convivendo com a classe média alta da zona sul, então ele já conhece um lado e outro, ele já tem aquela visão do que pode ser bom, então ele já trabalha seu filho na condição de seu filho chegar lá, algum dia ser alguém, do seu filho estudar mais do que ele e tal. Eu colocaria os filhos de porteiro num lugar melhor dos filhos do cara do morro entre aspas. A violência... o filho do porteiro, ele está preso num prédio, ele pode até conviver com os coleguinhas lá do morro, mas ele está acostumado a ver valores de classe média. O menino que é largado no morro não tem valores de classe média, pra ele o bandido é um herói, muitas vezes” (professora da escola 1)²⁸

Lembro quando vi pela primeira vez os alunos da escola de ensino fundamental reunidos no recreio, centenas de crianças e adolescentes, perguntei-me se existiriam na redondeza tantos porteiros! Na verdade, a pesquisa de campo confirmou ambas as origens sociais dos alunos da escola de ensino fundamental. Grande parte dos estudantes com quem conversei eram filhos de porteiro de prédios das redondezas e moravam nos bairros próximos da escola. Durante a observação do campo, ouvi muitas vezes frases ditas pelas crianças como “meu pai trabalha na portaria” ou “meu pai cuida do prédio” ou “meu pai é porteiro e minha mãe também”. Outros tantos alunos entrevistados disseram morar em morros próximos à escola: “Moro no Pavão-Pavãozinho”, “moro no Galo”, “moro no Cabuçu”, “moro na Rocinha”, “moro no Vidigal”, eram respostas frequentemente ouvidas quando perguntei às crianças onde moravam. Devo notar que um ou outro aluno pareceu constrangido ao declarar sua

²⁸ Cabe registrar que quando apliquei o questionário da pesquisa do “Sucesso Escolar” junto a uma aluna, a menina me disse a seguinte frase: “Só porque sou branca e moro na Gávea acham que sou rica. Mas eu sou pobre como todo mundo aqui, sou filha de porteiro...”

situação de moradia. *“Ele não quer falar que mora no morro, tia, ele mora no Pavão/Pavãozinho”*, informou-me uma aluna de seis anos sobre seu colega de classe. *“Eles não gostam de ser chamados de favelados”*, disse-me a diretora.

Além de localizações próximas da escola, algumas crianças declaravam morar em Niterói, André Cavalcanti, Lins de Vasconcelos, Santo Cristo. Alguns alunos vêm de longe em busca da “boa” escola.

“Olha, aqui tem gente que mora em Jacarepaguá, tem gente que mora no centro da cidade, em Rio das Pedras... e a gente fala: meu deus, porque quer estudar aqui?... Teve gente de Bonsucesso... eles dizem: eu quero lá porque é boa” (coordenadora pedagógica da escola 1).

Deve-se notar que tal fato mostra que nem sempre os alunos de escolas públicas moram perto de onde estudam. Uma pequena parte dos estudantes eram crianças que poderiam ser considerados de “classe média”, segundo a supervisora pedagógica.

“Por exemplo, a gente tem alunos oriundos de comunidades muito diferentes, a gente tem aqui, pra mim, o principal problema da escola é a convivência de uma classe média empobrecida que tem raiva de ter ficado pobre, e tem raiva da escola pública, e tem raiva do aluno da escola pública, e tem raiva de quem mora na favela, com raiva mesmo! E que se coloca assim: briga. O que acontece, os alunos que moram nas comunidades, por exemplo, o aluno do Pavão, o aluno do Pavãozinho, o aluno do Cantagalo... A gente tem 80% de comunidade da favela, que mora na favela. Nos morros do Rio de Janeiro. Aqui é: Cantagalo, Pavão-Pavãozinho, Vidigal, Rocinha. São esses. E tem, muitos filhos de porteiro daqui do entorno. Que moram, mas isso é muito positivo, porque são pessoas organizadas, que tem um pai, uma mãe. Têm uma organização em casa. Uma vida organizada no sentido assim: tem uma casa. Têm vínculos com a família. Têm familiares, tem avô, tem avó. Muita gente oriunda também do nordeste. Todos os porteiros são do nordeste, todos, sem exceção; que tem famílias lá, que se correspondem, que vão lá todo final de ano. Então, isso é muito positivo. Digamos assim, a gente tem 80% da comunidade, e tem um quantitativo que talvez fique em torno de 20% dos alunos que são filhos de porteiros de Copacabana, e tem um pequeno quantitativo, pequeno número que nem chega a ser 10% da escola, talvez menos, de alunos que são dessa classe média empobrecida. Esses aí, quando chegam aqui, o grande problema é que eles acham que podem fazer o que querem. Então, eles ficam muito espantados, quando vêm que tem regras, e quando vêm que eles tiram notas baixas, e que os outros tiram notas melhores do que as deles. Existe muito problema de pai, desses pais que vão pra CRE, porque o filho dele, da ex-escola particular, disputa de classe social”. (coordenadora pedagógica da escola 1)

A fala de uma avó de um menino de onze anos que veio estudar nessa escola como “castigo” por ter sido reprovado em uma escola particular das redondezas ilustra essa diversidade de situação social dos alunos.

“Meu neto veio esse ano para cá porque repetiu na escola X. Ele está adorando essa escola. Ele pediu pra não falar com os colegas que foi reprovado” (avó de aluno).

Quanto à idade, o público da escola é formado basicamente por meninos e meninas de quatro e cinco anos até quinze, dezesseis anos, segundo a diretora. No que tange à cor dos estudantes da escola pesquisada, usando a classificação de cor/raça do IBGE, eu definiria a maioria dos alunos como “pardos”; em seguida, eu diria que um grupo menor é formado por crianças que eu classificaria de “pretas” e em menor número seria o grupo de alunos que segundo minha percepção são “brancos”. Cabe registrar que segundo dados preliminares do Censo Escolar de 2005, 41,4% dos estudantes brasileiros se declararam brancos 46,2 % responderam que são pardos e 9,9% declararam-se pretos (Jornal O Globo, 5/10/2005).

O IBGE apresenta a seguinte tabela acerca da questão da cor/raça dos brasileiros.

Tabela 136 - População residente por cor ou raça		
Variável = População residente (Pessoas)		
Ano = 2000		
Brasil e Região Metropolitana	Cor ou raça	
Brasil	Branca	91.298.042
	Preta	10.554.336
	Amarela	761.583
	Parda	65.318.092
	Indígena	734.127
	Sem declaração	1.206.675
Rio de Janeiro	Branca	5.781.369
	Preta	1.142.607
	Amarela	21.517
	Parda	3.831.820
	Indígena	29.357
	Sem declaração	87.487

Censo demográfico IBGE

Ou seja, na região metropolitana do Rio de Janeiro há 53,50% de autodeclarados brancos, 10,58% de auto-declarados pretos, 0,2 % de auto-declarados amarelos, 35,46% de auto-declarados pardos e 0,27% de auto-declarados indígenas. Somando-se pretos com pardos temos 46,04%, bem menos do que os 56% encontrados nas escolas pesquisadas segundo a matéria do jornal. Para a região metropolitana do Brasil como um todo o percentual de autodeclarados pretos e pardos é de 45,16%.

O censo educacional 2005 realizado pelo Ministério da Educação traz também a distribuição da população estudantil por cor/raça e por nível de ensino conforme a tabela abaixo:

Tabela por Raça/Cor Número de matrículas por nível de ensino

	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Médio e médio integrado	Educação Profissional	Educação Especial	EJA Presencial	Total
Branca	11.222.020	2.936.430	3.132.393	300.282	164.685	1.150.112	18.905.922
Preta	2.643.490	513.182	754.204	42.665	31.530	532.750	4.517.821
Parda	13.260.194	2.494.774	3.164.413	137.604	112.812	1.933.114	21.102.911
Amarela	422.318	100.072	118.747	7.219	3.342	53.725	705.603
Indígena	271.339	41.823	47.421	2.036	1.317	35.209	399.145
Não Debelar.	5.710.466	1.118.393	1.815.142	215.822	64.207	916.323	9.840.353
Total	33.529.827	7.204.674	9.032.320	705.628	377.893	4.621.233	55.471.755

Fonte: Assessoria de Imprensa do Inep

Na escola de ensino fundamental trabalham 24 professores, 6 homens e 18 mulheres. A escola tem 24 turmas que se distribuem igualmente em dois turnos, manhã e tarde²⁹. A média de alunos por turma é 38. De acordo com a direção, a escola está atualmente trabalhando com capacidade máxima e não tem “evasão escolar” Os alunos faltam pouco às aulas, conforme a coordenadora pedagógica da escola, explicando como a escola costuma agir nesses casos.

“Não tem falta, assim quando tem feriado, não sei o quê, os alunos não faltam. E a gente faz um trabalho assim de cobrar muito, assim: faltou um dia, já liga pra casa: cadê o fulano, o que quê houve? Então, a gente não tem aluno faltoso. Os poucos casos, digamos assim, é, nós tínhamos cinco casos, desses cinco casos, só dois casos foram mandados para Conselho Tutelar. Porque a gente faz um trabalho de entrar em contato com a família, descobrir o que aconteceu com a criança”.. (coordenadora pedagógica da escola 1).

A entrada na escola é feita por um portão que dá acesso para uma espécie de corredor com cerca de três metros, pelo qual se entra em um grande pátio. Minha primeira impressão ao entrar na escola foi de que havia uma extrema limpeza: o chão do pátio não tinha um papelzinho sequer! Será que a minha representação de escola pública era de um local não muito limpo? Quando mencionei à diretora esse fato ouvi a explicação

²⁹ No turno da noite funciona no local uma escola estadual.

de que muitas vezes é ela quem varre pessoalmente o chão do pátio. *“Aqui a gente tem que fazer um pouco de tudo”*.

O pátio, coberto, fica no térreo do prédio de três andares que caracteriza a escola; em torno do pátio se distribuem outros espaços escolares: do lado esquerdo ficam as salas da diretora, das duas diretoras adjuntas, da coordenadora pedagógica e dos trinta e nove professores, quatro homens e trinta e cinco mulheres. Do lado direito, ficam a cantina, a cozinha e o refeitório. Em frente à entrada do pátio, do lado oposto, vemos duas escadas, uma para cada lado, que dão acesso aos dois andares onde se localizam as salas de aula, a biblioteca, a sala da inspetora e outras salas como também os banheiros dos alunos.

A escola, fundada em 1966, era originalmente destinada ao ensino do “antigo primário”. Em 1979 foi ampliada em um anexo onde ficam duas salas de aula e um banheiro, para abrigar um “Jardim de Infância”. A sala de leitura e a sala de vídeo ficam em locais onde eram banheiros que foram reformados para acolher essas novas salas. *“Na sala de leitura só cabem dez crianças; nosso espaço físico é muito precário”*, considera a diretora. *“A gente vai invadindo alguns espaços como esse aí do lado onde fizemos uma mini quadra de esportes”*, explicou a diretora. *“Agora estamos reivindicando aquele espaço lá atrás com os lixeiros”*. A diretora considera “difíceis” as condições de trabalho na escola: *“É por isso que essa escola não tem estrutura física para atender até a 8ª série”*,

Também faz parte da escola um aconchegante espaço de chão de pedras, com bancos e plantas, que pode ser visto quando se entra pelo corredor que dá acesso ao pátio; a aparência de varanda ou de pequena praça dá uma característica singular a esse espaço, chamado pelos habitantes da escola de “cantinho da paz”, como me informaram duas professoras.

A fim de saber quais espaços escolares os alunos poderiam usar, fiquei um dia junto com eles no recreio, quando me deparei com uma quadra de esportes. O acesso à quadra é por dentro daquele “cantinho”. Naquele momento, uma classe da 4ª série ali brincava

afastada dos demais alunos. A professora da turma me informou a razão da separação entre os alunos: *“Estão aqui para não ficar com os grandes, no pátio, pois eles não gostam”*. Interessante é que somente após ter visto alunos jogando bola na “quadra”, percebi que do lado de fora também é possível ver a pequena “quadra de esportes” da escola. Embora eu tenha passado por aquela rua centenas de vezes, nunca percebi aquele espaço como parte da escola. O uso social dos espaços é que os caracterizam como tal ou qual.

A escola atende do Jardim de Infância até a 8ª série, oferecendo o “ensino fundamental”, que vai do CA à 8ª série. Cada turno - manhã e tarde - tem doze turmas. A diretora me explicou que procura colocar os alunos “grandes”, como se referiu aos alunos das 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, nas turmas de manhã, porque *“o aluno grande não gosta de estudar à tarde”*. Segundo ela, *“a lei manda que nós tenhamos pelo menos uma turma de cada série nos dois turnos; é uma exigência da 5692”*. Quando aludimos a lei sobre a questão do aluno trabalhador, ela comentou que acha difícil um aluno trabalhar de manhã e estar disponível às 12:00 h para estudar à tarde. *“Não tem mercado de trabalho pra isso”*. Quando perguntei se havia de fato nesta escola alunos que trabalhavam, a diretora disse que alguns alunos freqüentavam o programa “Criança Esperança”, projeto do Cantagalo que atendia a *“menores carentes, alguns alunos que trabalham em supermercados, também em programas sociais e outros que trabalham em vídeo locadoras”*. A diretora declarou optar por colocar os alunos novos no turno da manhã porque *“de manhã eu tenho uma inspetora”*. A única turma de EI – Educação Infantil – e a turma de “ano inicial do ciclo”, antigo CA, funcionam à tarde.

O ensino na escola observada está organizado em Educação Infantil (“Jardim”), 1º ciclo e 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries. No ano de 2004, quando a pesquisa de campo foi realizada, a escola funcionou com uma turma de “Jardim”, uma classe de CA (ou processo inicial do ciclo), duas de 1ª série (ou processo intermediário do ciclo), duas de 2ª (ou processo final do ciclo), três de 3ª série, três de 4ª série, quatro de 5ª série, três de 6ª, três de 7ª e duas de 8ª série. Cabe observar que as duas turmas da primeira série produzem quatro turmas de quinta série e duas de oitava. Esse fato é explicado pelo fenômeno de repetência, que incha o fluxo de aluno no meio do processo, criando a chamada “distorção série-idade”.

Na verdade, esta distribuição de turmas na estrutura da escola faz parte da cultura da repetência, da qual falou Ribeiro (1990)³⁰. As turmas de cada série são classificadas por “1”, “2” ou “3”. As turmas “1” são aquelas de “bom desempenho”, e as “3” são as turmas mais difíceis, com alunos “fora da idade”, segundo a diretora.

Como em toda escola municipal do Rio de Janeiro, o “ciclo” abrange a antiga CA, a 1ª série e a 2ª série. *“Aqui na escola só está implantado o primeiro ciclo, que funciona desde 1996”*. Da terceira série em diante o ensino é seriado. A diretora explicou como via o sistema de ciclos³¹.

“Todo mundo fica tentando diminuir a dificuldade de aprendizagem das crianças, então o ciclo foi criado pra tentar resolver o individual. Porque na seriação, quando o aluno repete, ele vai retornar ao início. No ciclo, ele tem a continuidade. O objetivo maior do ciclo é a continuidade. Seriam dois ciclos... Mas no Rio de Janeiro a gente só tem o primeiro ciclo. Seria um período inicial, que corresponde ao antigo CA; o intermediário, que é corresponderia à primeira série e o período final, que é a segunda série; depois é o sistema antigo, a 3ª a 4ª até a 8ª. A idade cronológica corresponderia a uma idade mental. Por exemplo, a criança que chega na escola com 9 anos, ela faz um período do ciclo e depois passa imediatamente para a terceira série. Por exemplo, se uma criança de nove anos que chega no Rio de Janeiro analfabeta, a gente conta a idade até 28 de fevereiro, ela vai entrar em uma turma chamada ‘turma de progressão’. É uma turma que vai dar uma avançada na criança. No ciclo, a gente tem crianças de 6, 7, 8, anos”. (diretora)

Na escola pesquisada, não existe “turma de progressão”, classe para a qual são encaminhados os alunos reprovados no final do ciclo³². Os alunos desta escola enquadrados nessa situação vão para uma outra escola, onde há turmas de progressão.

“Nós aqui na escola nós temos a seguinte política: não vamos mandar para a classe de progressão, porque? No início, quando ela foi criada, a gente ficou: aqueles que não tinham se alfabetizado, que eram uns três ou quatro, vamos mandar... Porque é o direito deles. Ele tem que sair da escola, porque a classe de progressão não funciona aqui. Ela funciona em alguns pólos de escolas que têm classe de progressão. Então a gente ficou assim: o que a gente faz, manda ou não manda? Como o discurso da prefeitura era: “São classes que vão dar conta dessa realidade”. Só que, a questão é que

³⁰ Em que pese a admissão de novos alunos na 5ª. série, não entram alunos na 7ª. série na escola. Aqui quero destacar a institucionalidade repetência na estrutura escolar.

³¹ Cabe informar que a questão dos ciclos foi detalhada no capítulo sobre os professores.

³² Esse assunto será detalhado mais adiante, no capítulo sobre os professores.

mandamos, e eu procuro acompanhar a história desses alunos, nenhum saiu, estão lá até hoje. Você acredita? Estão lá, sem terem se alfabetizado ainda!” (coordenadora pedagógica)³³

O ano escolar inicia-se geralmente em fevereiro, já que pela LDB, as escolas devem oferecer 200 dias letivos de aulas, embora na escola “*a gente recebe criança durante todo o ano*”. Perguntando em que circunstâncias isso acontece, a diretora me explicou que “*um aluno que mudou de endereço, por exemplo*”.

O turno da manhã funciona de 7:00 às 12:00, e se inicia com os alunos chegando e se organizando no pátio em pequenos grupos para subir para as salas. Fui informada por uma aluna que eles se agrupam por classes para subir em ordem de séries: “*primeiro a 5^a, depois a 6^a, a 7^a e a oitava*”. Observei que a caderneta é importante peça nesse ritual diário, seguido muito a sério pela “inspetora”, pessoa quem controla as cadernetas. Observando o ritual da chegada em uma manhã percebi no pátio um aluno que chegara e não subira para a sala de aula como todos os outros: estava sem a caderneta. Fui informada que o aluno sem caderneta só pode subir para as salas de aula mediante um bilhete de próprio punho onde declara o esquecimento.

2.3 A Escola 2 – Ensino médio

A escola de ensino médio pesquisada está localizada na fronteira de dois bairros da zona sul, ambos com altos IDH. A pesquisa de campo nessa escola foi iniciada em julho de 2004 e finalizada em dezembro de 2005. Também foi realizado um longo trabalho de campo e a metodologia adotada foi observação participante, entrevistas semi-estruturadas, entrevistas aprofundadas e aplicação de questionários. Foram entrevistados atores escolares da direção bem como professores e alunos. As observações foram realizadas fundamentalmente em salas de aula – aulas regulares - e em algumas aulas de reforço do Sucesso Escolar - e conselhos de classe; também observei recreio, pátio, quadra de esporte, salas de professores, biblioteca e secretaria. Na segunda etapa da

³³ Mandar ou não para a progressão apareceu como um grande conflito no conselho de classe das séries iniciais da escola 1, de ensino fundamental.

pesquisa observei uma determinada turma do 2º. ano do turno da noite como estudo de caso.

Como se deu minha entrada nessa escola de ensino médio? Na primeira vez, enquanto eu procurava o portão de entrada daquele enorme colégio, rodeando a quase metade do quarteirão que a escola ocupa, veio à minha mente a imagem que aquela escola representou para várias gerações: “um bom colégio público de ‘elite’” Lembrei de vários amigos, hoje profissionais bem sucedidos em diversas áreas, que ali estudaram. Naquele momento começara a se esboçar na minha cabeça uma pergunta que me acompanhou durante toda a pesquisa de campo: como estaria representada atualmente esta escola, pelos alunos, pelos professores, pelos diretores, pela comunidade, pela Secretaria de Educação? Seria ainda considerada como uma “boa escola”?

“Essa é a melhor escola de ensino médio da zona sul”. “Aqui só vem professor bem colocado no concurso”. “Os professores disputam para vir para essa escola”, “É uma escola bem conceituada, tem um nome a zelar, tem excelentes instalações”; “É uma boa escola pela localização”; “Aqui está a nata dos professores do Estado” (professores e direção).

Entretanto, esta escola fazia parte do Programa Sucesso Escolar exatamente por apresentar altos índices de reprovação e abandono, segundo atestavam as estatísticas escolares que orientaram a escolha das escolas fluminenses que deveriam adotar as aulas de monitoria e de reforço escolar dirigida a seus alunos pelo programa “Sucesso”. Como estariam relacionadas uma boa escola e reprovação e repetência?

Comecei a fazer minhas observações nessa escola na última semana de julho de 2004, quando começou o Programa Sucesso Escolar. Na primeira vez em que estive na escola, notei que apesar das luzes acesas nas salas dos três andares da escola, o período de férias escolares explicava o silêncio que vinha de dentro do colégio. Depois que me apresentei como pesquisadora e disse que gostaria de conversar com a diretora sobre o Programa Sucesso Escolar, fui autorizada a entrar na escola. Enquanto a diretora adjunta era avisada da minha presença, um daqueles funcionários que há em muitas escolas, misto de inspetor e porteiro, me indicou vários cartazes do Programa Sucesso Escolar,

pregados nas paredes e murais da escola. A impressão foi de que a escola estava no *clima* do Programa.

O colégio funciona em três turnos: manhã, tarde e noite e tem cerca de 2500 alunos em 57 turmas que estudam nos turnos da manhã, tarde e noite e tem 100 professores. A direção da escola é exercida por uma diretora e duas diretoras adjuntas. A escola é localizada em um prédio três andares, construído para esse fim no ano de 1945. Na parte externa ficam uma grande quadra de esportes e a arquibancada pela qual se tem acesso ao prédio propriamente dito; uma rede de vôlei, colocada permanentemente na quadra de esporte, permite aos alunos sempre que possível utilizá-la para o jogo; um pátio interno com bancos espalhados, onde os estudantes ficam no recreio ou quando estão em um “tempo vago”, conforme me informaram alguns alunos e funcionários. Há ainda uma cantina. No primeiro andar da escola ficam a cozinha, as salas da direção, a sala da coordenação, a biblioteca, o grêmio estudantil e algumas salas fechadas e/ou trancadas por chaves. O auditório, as salas da coordenação pedagógica, a sala dos professores e os banheiros, dos alunos e dos professores, esses sempre trancados, e doze salas de aula ficam no segundo andar; no terceiro andar há nove salas de aula. Segundo a direção, há uma sala de dança e uma sala de informática. Também há um laboratório de física, química e biologia, “*compramos um microscópio de R\$5.000,00*”, disse-me o assessor da direção.

Uma professora de química entrevistada disse que considera o laboratório excelente; já outra professora dessa disciplina lamenta não poder usá-lo com os alunos, já que as disciplinas de ciências - química, física e biologia - têm cada uma dois tempos por semana. “*Com essa duração da aula não dá para ir ao Laboratório, esse ano fui só uma vez com meus alunos*”, ela lamentou o pouco uso do laboratório pelos alunos.

Conforme me explicou o assessor da direção, cada turno tem 19 turmas: “*é a capacidade da escola*”, e as turmas de primeiro ano funcionam na maioria à tarde. No turno da manhã, que vai de 6:45 h às 12:10 h, existem somente duas turmas do 1º. ano, nove do 2º. ano e oito do 3º. ano. No turno da tarde - de 01: 00 h às 17:00 h - funcionam dezessete turmas de 1º. ano e duas do 2º. ano. No turno da noite, de 18:10 h às 22:40 h

há oito turmas de 1º. ano, seis de 2º. ano e cinco de 3º. ano. *“Nós obrigamos os alunos a ir para noite, senão ninguém ia querer estudar a noite”*. A escola sempre ofereceu os três turnos, manhã, tarde e noite. *“Os alunos novos vão para tarde”*. Todos as séries dos três turnos têm seis horas-aula por dia de segunda a sexta feira, o que significa *“30 tempos de aula”*.

Na escola trabalham cem professores, todos concursados. *“Aqui estão os melhores colocados no concurso do Estado”*, declarou o assessor. Em 2005, ano da pesquisa de campo, não havia professor “contratado” na escola. Como ocorre em outras escolas de ensino médio, existe falta de professores. Em 2005, *“tivemos carência de vinte professores. Por exemplo, dos 114 tempos de aulas de física, eu tenho professores para 84 tempos, logo faltam professores para 30 tempos de física”*. Cabe registrar que na prática isso significa que os alunos ficam sem esses tempos de aulas de física. O assessor informou que em 2005 entraram cinco professores concursados e saíram três. *“Eles saem no meio do ano. Saiu um em agosto, outro em setembro e só um ficou até dezembro”*. Essa “carência” seria suprida por professores em regime de GLP – gratificação por lotação prioritária .

“O professor GLP é um professor concursado que dá mais tempos de aula. Mas é complicado, pois a GLP pode ser suprimida a qualquer momento, o estado não paga direito as GLPs. E também para não pagar os meses de férias, as GLPs são suspensas agora em dezembro; só são autorizadas em abril...” (assessor da direção)

Quanto à questão de faltas, do ponto de vista dos professores, *“por lei os professores podem faltar uma vez por mês e a segunda falta pode ser abonada mediante um atestado médico, qualquer um”*. Conforme a diretora adjunta, na prática o que acontece em relação às faltas docentes é o seguinte:

“A gente é que manda as faltas dos profisses para a secretaria. Mas vou te dar um exemplo. A gente teve um professor que faltava: faltou, faltou, faltou, ele até um menino bom, mas faltava sem parar... o número de faltas foi tamanha que ele teve que responder a um processo administrativo com a secretaria de educação... por que a gente manda essas faltas mensais para a secretaria. E de repente ele sumiu. Quer dizer a gente manda, mas aí os professores, muitos falam: pô, a minha mãe ficou doente... Mas quando o sujeito some... Não pode isso... A gente tem toda uma política em relação a isso, a diretora é extremamente aberta, super compreensiva em relação a

isso... é ela que faz essa parte. Mas esse professor sumiu. Ele respondeu ao processo administrativo... Mas nada aconteceu com ele, está de novo dando aula. Tem a estabilidade do funcionário público” (diretora adjunta).

“No caso desse professor que a gente falou, que faltava muito, ele entrou com recurso e alegou que ganhava muito mal, que o que ganhava não dava para pagar o condomínio dele, ele alegou questões financeiras e eles abonaram as faltas deles. Na escola particular, se o professor é faltoso, mandam embora. Se o professor não corresponde, eles mandam embora. O funcionário público não... Mas o professor da escola pública, ele não precisa ser exonerado como antigamente...ele podia ser punido, sei lá, manda pra Sepetiba” (outra diretora adjunta).

As aulas do professor “faltoso” não são repostas. Em tais casos, os alunos ficam com “tempo vago” ou um outro professor daquele dia antecipa sua aula e os alunos são liberados mais cedo³⁴. As aulas do turno da manhã e da tarde têm duração de 50 minutos e as do turno da noite de 40 minutos. Os alunos têm que ter 75% de presença para serem aprovados. Ou seja, podem faltar 25% das aulas, em todos os turnos. Embora “a gente não reprova por faltas”, segundo informou uma professora.

Conversei algumas vezes com uma das diretoras adjuntas sobre o Programa Sucesso Escolar. Em uma dessas vezes, uma professora entrou na sala da direção interrompendo nossa conversa indignada dizendo que “os alunos arrancaram o botão do vídeo!...” impossibilitando que o filme “Tempos Modernos” fosse assistido em sua aula de filosofia. A diretora adjunta quis saber que professor tinha usado a sala de vídeo por último porque “não se pode deixar os alunos sozinhos sem professor...”. A professora em questão retrucou dizendo “eu até deixo a minha bolsa e saio da sala...”. Aguardando elas acabarem de discutir e encaminhar a questão, constatei como é comum na escola pública a crença de que “os alunos estragam os equipamentos da escola”. É interessante como as crenças dos professores acerca dos alunos aparecem como explicação de normas nas escolas que acabam tornado-se “naturais”, como salas trancadas e locais onde os alunos são proibidos de freqüentar como também a falta de equipamentos nos laboratórios e sanitários, por exemplo.

³⁴ No capítulo sobre os alunos, os entrevistados falaram sobre esta questão.

Segundo a diretora adjunta, a escola estaria fazendo parte do Programa Sucesso porque *“a secretaria nos classificou nessa lista”*. Minha impressão é de que ela parecia não concordar com essa classificação. As aulas de “reforço escolar” começaram (em julho) embora pouquíssimos alunos tenham vindo à aula. O maior empecilho, segundo a diretora e os professores com quem conversei, seriam os “vales transportes” que foram suspensos durante as férias escolares. *“A gente ligou para os alunos e eles disseram que não podem vir por que não têm como pagar os ônibus. Temos alunos que moram em Jacarepaguá...”*. Surpreendi-me com esse fato, pois imaginei que os alunos desta escola morassem nas proximidades; de fato, ao longo da pesquisa de campo conversei com alunos que moravam próximos, mas também conheci alunos que moravam em locais distantes da escola como Cascadura, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Rio das Pedras, Catumbi, Caxias. A questão do transporte para os alunos chegarem à escola, e participarem das aulas de reforço, fundamental para o funcionamento do Programa Sucesso, apareceu várias vezes como explicação para a presença de poucos alunos durante o primeiro semestre do Programa.

A opinião da diretora adjunta sobre o Programa Sucesso Escolar é de que *“o projeto é interessante, mas não vai funcionar. Não quero ser pessimista, mas a base dele está errada”*. Ela explicou a sua percepção sobre os alunos da escola que dirige:

“O problema é quando se instituiu a aprovação automática por decreto. Os alunos ficaram semi-analfabetos. Se você escrever uma palavra com uma letra que eles não identifiquem, eles não entendem a palavra. Por exemplo, se o erre da palavra estiver escrito de uma forma diferente eles não lêem a palavra. Não vêem o todo (...) O aluno do 1.º grau não é mais reprovado... Antigamente colégio bom é o que mais reprovava, lembra? Eles fizeram isso porque o custo de um aluno é de 400 reais. E tinha muita evasão, mas porque o aluno precisa trabalhar, não é porque ele é reprovado, como eles dizem...” (diretora adjunta).

Procuro saber sua opinião sobre o fato da escola estar no Sucesso.

“Aqui não tem reprovação, aqui tem muita evasão... em maio, junho eles saem... os que têm muita nota baixa... uma grande maioria desiste em maio porque vai trabalhar, vai ajudar a família ...Os alunos podem ficar em dependência em duas matérias, mas não há acompanhamento da dependência”. (diretora adjunta)

Segundo sua percepção, a escola 2 foi incluída no programa porque muitos alunos são colocados “em dependência”³⁵. A diretora explicou como pensa hoje o ensino, a escola e os alunos.

“Os alunos chegam fraquíssimos. Como ensinar a ler no Ensino Médio? Eles tiveram uma alfabetização mal feita, do tipo ‘juntar letrinhas’. Se você escreve uma palavra de um jeito diferente, com uma letra que eles não reconheçam, eles param, não lêem o resto da frase” (diretora adjunta).

“Hoje o cara culto é considerado um chato. Há uma desvalorização da educação e da cultura. Eles pensam em sobreviver em termos de grana, há uma valorização do dinheiro em detrimento do trabalho... se você ganha dinheiro sendo um boçal isso é valorizado... o cara pobre valoriza o tênis e não o caderno... Essa política de cotas é um horror, é uma discriminação...a política é assistencial. Acham que o papel do Estado é dar esmola. Você tem é que ter direito a uma boa escola. Nietzsche diz: o socialismo não dá certo porque é paternalista...O conhecimento traz consciência. Veja esses jogadores de futebol, o Pelé, o Romário, que vão morar no exterior... Eles não mudam, não melhoram culturalmente, não buscam explicações sobre o mundo, não buscam assimilar a cultura dos países que vão. Voltam os mesmos, não se educam” (diretora adjunta).

Ela explicou que o que denomina de problema do “nível” dos alunos de ensino médio é causado pelo fato de eles não serem reprovados no ensino fundamental. “A gente nivela por baixo, o aluno é deficiente e aí a gente não reprova”. Segundo ela, “antigamente a escola boa reprovava em massa” e a reprovação teria a função de motivar o aluno:

“Servia como motivação pra ele correr atrás, para selecionar pra vida, ele ficar mais preparado... antes, perder o ano era ruim; na minha época os reprovados eram os melhores quando repetiam. A reprovação era uma derrota, portanto servia para mudar o comportamento do reprovado” (diretora adjunta).

A diretora adjunta comentou que no seu tempo de estudante, “naquela época”, segundo ela, a reprovação era “residual”, lembrando o caso de uma colega que se tornou a melhor aluna no ano em que repetiu a série. “Hoje não há cobrança e o aluno fica acomodado”. A diretora está na direção há dois mandatos, a convite da atual diretora, bastante elogiada por ela pela dedicação e seriedade. Ela considera que é preciso “muito

³⁵ Os alunos reprovados em uma ou duas matérias não repetem o ano. São aprovados com “dependência”. Essa questão aparece em vários capítulos dessa tese. A “dependência” é parte da “cultura da repetência”.

jogo de cintura e equilíbrio emocional” para exercer seu trabalho. A solução segundo ela estaria em:

“Mudar a estrutura do ensino no sentido de trabalhar as deficiências de cada aluno, assim como a escola particular, que tem um atendimento individual... Aqui, a minoria vai para a faculdade, em 30 só cinco (buscam o vestibular), a maioria vai ser caixa de supermercado... A maioria é moradora de favela... ou um classe média falida ou o aluno que repetiu na particular e o pai manda pra cá” (diretora adjunta).

Em agosto de 2004, a partir da minha segunda ida a escola, em vez do silêncio no mês de férias, passei a ouvir da rua aquele barulho de vozes e gritos juvenis, típico de escolas. Lembro que ao chegar no horário do recreio me possibilitou *ver* pela primeira vez o público da escola. Confesso que me surpreendi ao me deparar com uma escola limpa, com rapazes e moças adolescentes e jovens, brancos, morenos, louros, mulatos, negros, todos de uniforme, muitos brincando na quadra, uns conversando, alguns lanchando, enfim, uma escola “normal”. Fala-se tão mal da escola pública brasileira, que imaginei encontrar uma escola igual àquelas que se vêem em filmes americanos, verdadeiros campos de batalha de diferentes *gangues*, com alunos hostis brigando entre si e câmeras por todo o lado...

No próximo capítulo vou focar os alunos. Optei em apresentar em primeiro lugar os estudantes e do seu destino na escola, na medida em que são os personagens principais desse drama. Como vivem as experiências escolares e como viveram o ano letivo de 2005? Como a repetência se representa nas suas mentes e corações e nas histórias de suas vidas? Como disse Malinowski (1978):

“Estudar as instituições, costumes e códigos ou estudar o comportamento e a mentalidade do homem sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é para ele a essência de sua felicidade, é em minha opinião perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem” (p.34)

Capítulo 3 – Os alunos: uma turma e três personagens do drama da sala de aula.

O estudo de caso de uma turma se deu no sentido de verificar como os alunos viviam o ritual da sala de aula. Como o drama da sala de aula determina sua trajetória de vida e seu destino na escola? Segundo Maggie (2001), Glukman no prefácio da monografia de Turner³⁶ define o drama como “uma nova forma de ilustrar como um grupo de pessoas vive num tempo e num determinado lugar dentro de uma estrutura social e usando seus costumes”. Para a autora, a idéia de usar a noção de drama social, além de ser um instrumento teórico serve de guia para a própria descrição etnográfica de um sistema em funcionamento.

No último ano da pesquisa de campo, realizei um estudo de caso de uma determinada turma com o objetivo de definir quem são os alunos desse drama. Nesse sentido, observei uma classe de 2^o. série do ensino médio durante o ano letivo de 2005³⁷. Durante vários meses, interagi com os alunos na escola. A observação foi realizada principalmente em salas de aulas, como também nos intervalos, no recreio e na saída. Apliquei um breve questionário junto aos alunos observados bem como realizei entrevistas aprofundadas com três alunos, em locais diferenciados, fora da escola, em diferentes momentos.

Este capítulo é sobre o estudo do caso intensivo dessa turma. Nele apresento alguns dados sociais dos alunos da classe observada, especificamente daqueles mais presentes no campo pesquisado, bem como narro a “história” dos alunos entrevistados: Rita, João, e Rodrigo, que construí a partir de seus depoimentos. No final apresento o destino dos estudantes na escola.

A escolha dos alunos entrevistados se deu em função do seu lugar na sala de aula. Segundo a hipótese construída na pesquisa de campo, as salas de aula estariam organizadas em uma estrutura que denominei de “centro-periferia”. Esta estrutura é produzida pelos professores, mais ou menos conscientemente, na relação professor-

³⁶ TURNER, Victor. *Schism and continuity in na African Society*. Manchester: Manchester University Press, 1964.

³⁷ A escolha dessa classe está descrita no capítulo sobre as salas de aula.

aluno na aula; não está definida segundo idade, cor ou sexo dos alunos, mas se justifica nas representações docentes. Esta estrutura está relacionada com a repetência. Os professores ensinam mais os alunos que estão no centro do que os da periferia. Foram entrevistados dois alunos que ficavam no “centro” da sala de aula (uma menina e um rapaz) e um aluno que ficava na “periferia” de grande parte das salas de aula observadas. Esta estrutura será descrita no capítulo sobre as salas de aula.

Devo informar que a turma observada era composta por quarenta e um alunos na “pauta”. Desse total, alguns alunos nunca compareceram à escola, cerca de onze não tiveram nota no primeiro bimestre e cinco alunos não tiveram nota do segundo bimestre. Nos conselhos de classe esta turma foi classificada por professores como “turma dos faltosos” e “a turma que mais falta na escola”. Responderam ao questionário 22 alunos, os quais efetivamente fizeram parte da minha observação. Dos estudantes que responderam ao questionário, apenas uma aluna, aqui chamada de Maria, não fazia parte da pauta de alunos dessa turma, embora estivesse presente em várias aulas observadas.

3.1 Perfil social dos alunos

Dos 22 alunos que responderam ao questionário, 9 eram mulheres e 13 homens. Desse total, 15 declararam morar na Rocinha; 3 alunos disseram morar na Cruzada, um aluno respondeu que mora no Vidigal, uma aluna na Gávea, uma aluna no Leblon e um aluno disse morar no Rio Comprido.

Em relação à idade, dois rapazes tinham 17 anos, quatro alunos tinham 18 anos (duas meninas e dois meninos); três alunos tinham 19 anos (um menino e duas meninas); dez alunos (as) tinham 20 anos; uma aluna e um aluno tinham 21 anos e um aluno tinha 23 anos.³⁸

Quanto à cor, três alunos e uma aluna se declararam “brancos”; três alunos e duas alunas se declararam “negros”; três alunas e dois alunos se declararam “pardos”; três

³⁸ Cabe informar que a idade correta de cursar o 1º. ano do ensino médio é de 16 anos.

alunas e três alunos se declararam “morenos”, um aluno se declarou “morenã” e outro se declarou “moreno claro”.

A maioria dos alunos (17) nasceu no Rio de Janeiro. Um aluno é oriundo do estado do Espírito Santo, uma aluna nasceu em Pernambuco, um aluno e uma aluna nasceram na Paraíba e uma aluna é do Ceará. Dos 22 alunos, a metade (11) tem pai e/ou mãe nascidos em estados do nordeste; cinco em Minas Gerais; um no Espírito Santo; somente um aluno tem pai e mãe cariocas.

Os alunos declararam como escolaridade do pai³⁹: em branco (dois alunos), “não sei” (um aluno), “analfabeto” (dois alunos), “1^a. série” (três alunos), “primário”, “4^a. série” (três alunos), “1^o. grau incompleto”, “ensino fundamental incompleto”, “ensino fundamental”, “1^o. grau”, “2^o. ano do ensino médio”, “2^o. grau incompleto”, “2^o. grau”, “2^o. grau completo” (dois alunos), “superior”.

Como escolaridade da mãe, os alunos escreveram: “analfabeta”, “1^a. série” (quatro alunos), “3^o. ano ensino fundamental”, “4^a. série” (dois alunos), “5^a. série” (dois alunos), “6^a. série”, “7^a. série” (dois alunos), “1^o. grau incompleto” (dois alunos), “ensino fundamental” (dois alunos), “1^o. grau” (dois alunos), “1^o. ano ensino médio”, “ensino médio completo”, “superior”.

Do total de 22 alunos, 14 trabalhavam quando responderam ao questionário, em ocupações como “atendente de lanchonete” (dois), como “vendedora” (duas), como “babá” (duas), como “garçom”, como “atendente de piscina”, como “aprendiz de mecânico”, como “auxiliar de peixaria”, como “operador no tráfego de estacionamento”, “em turismo”, “em obra” e “em TV a cabo”.

Com exceção de três alunos (duas moças e um rapaz), todos fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. Dos alunos da turma observada, 50% pararam de estudar por um período de um a três anos. Por razões de saúde (duas alunas), por desânimo (dois), por motivo de trabalho (três), dois por motivos pessoais e duas jovens

³⁹ Como a questão foi aberta, as respostas estão descritas tais quais os alunos a responderam.

porque engravidaram. Quatro alunos, duas moças e dois rapazes⁴⁰ disseram que têm um filho.

A maioria (19 alunos) declarou que gosta da escola e três alunos disseram gostar “mais ou menos e “não muito”. Respondendo ao que precisa melhorar nos professores ou na escola os alunos listaram: “a pontualidade dos professores”, “a arrogância dos professores”, “o ensino” (quatro alunos), “o modo de ensinar a matéria”, “a falta de professores”, “as salas de aula”, “as faltas e atrasos dos professores”, “as aulas de informática”, “os professores chegam muito cansados”, “os professores não dão aula direito”, “que os professores compareçam”, “o jeito de ensinar quem tem dificuldade”, “a forma que os professores explicam a matéria”, “a maneira de ensinar”, “a forma de explicar a matéria”, “a forma de ensinar a matéria”, “o modo de ensinar e o jeito de falar com os alunos” e “os tempos de aula”.

Dos 22, seis alunos - Bia, Dudu, Bruno, Gilmar, Edson, Rodrigo - estão repetindo o 2º. ano do ensino médio, sendo que os dois últimos pela segunda vez. Três alunos - Jonas, Edson e Rodrigo - repetiram o 1º. ano do ensino médio nesta escola. Todos fizeram o 1º. ano pela primeira vez na escola de ensino médio estudada, escolhida pelos alunos por ser uma “boa escola”.

3.2 Histórias dos alunos

A história de Rita

Rita é estudante do 2º. ano da escola de ensino médio; é uma moça morena, nascida no Rio de Janeiro, de longos cabelos escuros e que usa óculos. Esta aluna trabalhava como vendedora em um shopping localizado na zona sul do Rio de Janeiro, onde conversamos por cerca de uma hora. Quando foi entrevistada, em outubro de 2005, ela recém completara 18 anos. No questionário aplicado junto aos alunos da sua turma, ela se declarou “parda”, assim como seu pai, e a mãe “branca”. Ela morava com seus pais no mesmo bairro em que trabalhava. Sua mãe, de 44 anos, é faxineira, e seu pai, de 45

⁴⁰ Embora o aluno João tenha respondido no questionário que tem um filho, em sua história de vida ele narra que **será** pai, pois sua namorada está grávida.

anos, é porteiro e ambos têm origem nordestina. “*A família do meu pai é toda do Ceará e a família da minha mãe é toda da Bahia*”. Os pais de Rita não concluíram o ensino fundamental. “*Meu pai fez até a 7^a. série e minha mãe só fez até a 5^a. série*”. Ela falou sobre a trajetória de vida dos pais.

“Eles viviam naquela vida de roça no interiorzão mesmo. Minha mãe teve de ajudar muito no arado, essas coisas. Meu pai também. Cansados o dia inteiro, no trabalho, ele não estudavam; muito cansados, até eu compreendo. Eles ainda não se conheciam: minha mãe na Bahia, ele no Ceará. Então meu pai veio para o Rio de Janeiro tentar a vida, e minha mãe foi para Salvador. Minha mãe sempre trabalhou de doméstica, fora esse trabalho manual de arado. Depois o pessoal com quem ela estava trabalhando em Salvador teve que se mudar para o Rio; foi justamente no prédio que meu pai trabalhava como faxineiro, ele foi promovido a porteiro. Eles se conheceram, namoraram e casaram. Isso há 22 anos. Eles estão casados até hoje. A gente mora no mesmo prédio”.

Rita tem uma irmã mais velha, de 27 anos, fruto de um outro relacionamento da mãe. “*Minha mãe não foi casada: ela namorou e engravidou na Bahia. Deixou minha irmã lá. Com nove anos, ela foi buscar a minha irmã e a gente morou junta até os 21 anos dela*”. Ela falou sobre a única irmã, por parte de mãe: “*Minha irmã casou e parou de estudar na 5^a. série. Agora voltou à escola e está na 6^a. série, estudando à noite. Tem uma filhinha de 3 anos*”. Seus pais procuram acompanhar sua vida escolar. “*Meu pai é interessado, mas não demonstra tanto interesse como minha mãe. Ela gosta de abrir o caderno: ‘como é que você está indo? Está sentindo alguma dificuldade?’*”. Rita contou que precisou de reforço escolar no ensino fundamental:

“Precisei de uma explicadora. Foi na 5^a. série. Foi a série mais difícil para mim. Meu problema é a matemática. A sétima eu achei a mais fácil, passei tranqüilamente. Na quinta eu tive explicadora no último bimestre. Eu já estava ali com a corda no pescoço. Uma moça que mora em cima do Minhocão. Inteligentíssima! Sabe muito física, química. Era dez reais a hora”.

Segundo Rita, sua mãe sempre freqüentou as reuniões de pais na escola, mesmo trabalhando como empregada doméstica. “*Para mim, ela sempre tem tempo. Para tudo que eu preciso ela abre exceção, ela conversa com a patroa dela. Ela sempre arranja um jeito*”. Sua mãe é “*rigorosa*” e raramente permite que a filha saia à noite, mesmo nos fins de semana.

Apesar de jovem, Rita já teve três empregos. Começou a trabalhar com 16 anos “num quiosque de flores, onde fiquei quatro meses, em 2004”. Trabalhava o dia todo e recebia R\$300,00. “*Eram dez horas ali. Ainda tinha que ir para o colégio às 18:20h. Chegava em casa, tomava banho, às vezes nem dava tempo. Era horrível, me cansei bastante. Minha mãe também não estava gostando da idéia*”. Ela pediu demissão quando viu na escola alguns cartazes recrutando jovens para trabalhar como aprendiz, até completarem 18 anos.

“Era um Projeto do SENAC e da Renner. Você trabalhava quatro horas por dia, a R\$ 1,40. Não trabalhava domingo, feriado, essas coisas. Eu recebia R\$141 por mês. Eu queria muito ter ficado mais tempo lá, porque eu gostava. Às vezes nem tirava minha hora de almoço, porque eu ficava sozinha. Meu patrão não se importava: Ele perguntava: ‘você almoçou?’ E eu: ‘não’. E ele não se importava”.

Rita trabalhou quase um ano na loja citada, até completar 18 anos. “*Assinaram carteira. Foi demais, foi muito bom. Passei onze meses lá*”. Ela descreveu o que costumava fazer na loja.

“Ficava em todos os setores, menos no caixa. A gente não podia operar com dinheiro. A gente ia para o crediário, que é a parte administrativa da loja, que é a parte que eu mais gostava. Íamos para a área de vendas: masculino, feminino, calçados e os acessórios. Era muito legal!”.

Outros colegas da escola trabalham ainda naquele mesmo lugar porque “*ainda não completou 18 anos*”. Ela contou que “*tinha um supervisor que era como se fosse um pai para mim. A gente conversava bastante, ele me dava muitos conselhos. Ele falou: ‘infelizmente você não tem o 2º grau completo’.*” Ela explicou que para ser “efetivado” tinha que ter o 2º grau completo. Atualmente Rita está trabalhando como vendedora em uma loja de roupas infantis, no horário de 10:00 h às 16:00 h. “*Chego às 9:30 h e fico até às 16:30 h. Tem que chegar meia hora antes e ficar meia hora depois. Como hoje é feriado, as lojas só abrem às 15 h. Eu ganho R\$ 550 aqui e tenho a carteira assinada*”. Rita pensa que trabalhar não atrapalha sua vida escolar. “*Isso não me ‘desempolga’, não sei se essa palavra é certa, de estudar. Isso não tira o meu ânimo de estudar*”.

A trajetória escolar de Rita começou aos cinco anos. Começou estudando em colégios públicos até adoecer. “*Passei uma temporada muito doente, então tive de ficar em casa,*

sempre de repouso. Minha mãe preferiu que eu não estudasse". Depois ingressou em uma escola particular religiosa onde cursou o ensino fundamental.

“Eu estava no Jardim III, que é a última seqüência do Jardim; quando eu ia para o CA eu adoeci. Estava no Julia Kubitschek. Depois eu passei para o Julio de Castilhos, para o CA, foi quando eu fiquei doente. Tive um problema de vermes. Não comia nada direito, não fazia nada direito. Parei de estudar um ano. No outro ano quando eu voltei a estudar, fiz o CA ali. Depois a minha mãe queria me pôr num colégio particular. Fiz a prova para o ‘Divina’ e não passei. Para continuar no ‘Divina’ eu tinha que fazer o CA novamente, ou então não entraria, pois não podia pular para a 1ª série. Então a minha mãe quis porque quis que eu fosse para um colégio particular. Fiquei lá mesmo, repeti o CA. Tive que fazer tudo de novo. Fiquei no Divina do CA até a 8ª série. Fiz todo o ensino fundamental lá e saí em 2003”.

A escola

Rita gosta de estudar na escola de ensino médio. Considera-a uma boa escola, embora tenha sugestões acerca do ensino:

“É bom, só que eu acho que podia ser melhor. A estrutura do colégio é boa, os professores são bons. A diretoria, tudo muito legal: direção, coordenação do colégio. Os professores também, mas acho que poderia ser investido mais nos professores, para que eles possam passar uma aula melhor para a gente”.

Rita destaca positivamente a presença de “voluntários” na escola nos fins de semana.

“O trabalho voluntariado também faz com que a escola melhore. Eu acho bacana, acho interessante. Eu só não faço porque trabalho; aos sábados, tem grupinhos lá: dança, vôlei, basquete, futebol e escolas da paz. Muito legal! Eu fui uma vez, no fim de semana. Eu não trabalhava ainda, tinha saído da Renner para trabalhar aqui. Fiquei três meses desempregada, entre maio e agosto. Então em julho eu fui lá umas duas vezes, uns dois sábados, para conhecer e jogar também. Muito legal!”!

Os professores

Rita falou bastante de seus professores do 2º. ano. Esta aluna considera que a maioria ensina bem; ela descreveu sua percepção do que representa um “bom professor”:

“O bom professor é aquele que respeita a vez do aluno; quando o aluno tem uma dúvida, esclarece, se tem uma dúvida pela segunda vez, esclarece. Não é só aquele que explica muito bem. É aquele que quando a gente está

errada, ele vai lá e corrige. Acho que um bom professor é isso, que respeita o aluno, que deixa o aluno interagir.”

Para ela, o bom professor “deixa o aluno fazer perguntas”: segundo esta aluna, “perguntar ao professor” ajudaria o aluno a construir conhecimento. Ela explicou sua forma de pensar:

“É possível aprender sem perguntar, mas você não vai aprender tanto, como se você interagisse na aula. Porque você perguntando é como se fosse um teste na sua cabeça, tipo, eu vou testar, eu vou saber se o meu conhecimento está correto. Vou interagir, vou me comunicar com o professor para ver se realmente está correto. Porque não adianta o professor falar que um mais um é igual a dois. Um mais um é dois por que?”

Rita fez apreciações acerca de vários professores. Sobre o professor de biologia, ela acredita que *“pelo fato da matéria dele ser um pouco complicada, ele exige um pouco dos alunos que participem mesmo, para ver se a gente realmente entendeu”*. Rita considera que *“tem dificuldades”* com esta disciplina.

“Porque realmente para mim, biologia não bate muito bem para mim, eu tenho uma certa dificuldade. Também, às vezes ele passa no quadro os desenhos. A prova desse bimestre eu achei fácil. Por que eu acompanhei a matéria mesmo. Estava comparecendo em todas as aulas. Estava tirando minhas dúvidas, fazendo trabalho. Pesquisando mesmo. Assim, foi tranquilo esse bimestre. Para mim, ele é um bom professor, ele é um dos melhores professores. Lá da escola, da minha turma”.

Esta aluna acredita que sua dificuldade de aprendizagem é uma questão mais dela, mas que também depende do professor. *“Depende mais de mim que do professor. O professor também tem que se interessar em dar aula, em dar uma boa aula para o aluno. Mas é mais de mim. Porque se eu não tiver interessada, não adianta”*.

Rita se vê como boa aluna. *“Eu me considero boa aluna. Bom aluno é aquele que comparece às aulas, participa, e que tira notas boas também, porque isso é importante: que assiste às aulas, que participa. E que aprende”*. Entretanto, ela mesma relativizou sua definição, descrevendo como às vezes fazia tudo que prescreveu e não conseguia *“boas notas”*.

“Eu participo bastante da aula de biologia, e no primeiro bimestre eu participava bastante, eu estudava, mas não conseguia tirar nota boa. E eu estudava, me esforçava. Eu conversava com o professor. E ele me dizia: ‘você não está estudando’. Mas eu estava. Eu levava à sério. É uma dificuldade minha mesmo, que eu quero tentar, que eu quero que se torne uma facilidade. E está se tornando. Eu estou entendendo mais. Porque primeiro é uma matéria diferente. No 1º bimestre ele estava falando sobre evolução do homem, e eu não gosto desse assunto. Mas isso não quer dizer que pelo fato de eu não gostar, que eu não vou estudar, tem que saber”.

Rita falou do professor de química, destacando que as aulas de Wilson faziam com que ela percebesse “a química no cotidiano”. Ela descreveu com detalhes como via o professor citado e sua forma de ensinar:

“O professor de química é inteligentíssimo. Ele tem uma facilidade de conversar, de explicar. Ele é muito simples. Eu gosto muito. Ele é o melhor professor que eu já tive. Ele brinca com você, porque não é aquela coisa assim fixa, aula, não é só aquilo. É também um certo tipo de entretenimento, que ele explica outras coisas, assim, por exemplo, sobre o etanol. Ele passa matéria para a gente sobre o etanol. Depois ele fala de várias coisas do etanol, ele fala como o etanol comparece no nosso cotidiano, que é no álcool, ou em outras formas, em combustível de automóvel. E fica explicando isso no nosso cotidiano, então não fica aquela coisa de aula no caderno, e quadro, aquela coisa copiada, ele traz aquilo pra gente, no contexto da gente. É muito legal. A gente tem o melhor entendimento, porque ele explica bem. Explica excelentemente bem.”

Ela acha importante o relacionamento do aluno com o professor e destacou o professor de matemática, com quem costumava conversar.

“O professor de matemática é um excelente professor. Aprendi coisas com ele também. Inclusive, a gente conversa muito, fora da aula. Às vezes até uma coisa pessoal mesmo. É conversar mesmo, conhecer. Não ter só aquela visão de aluno e professor”.

Rita deu sua opinião sobre as aulas de fundamentos de matemática que o professor Augusto está lecionando para fortalecer os alunos nos conteúdos básicos desta matéria⁴¹. *“Não vejo diferença. Só no nome mesmo. É a mesma nota. É junto. Só se ele avisar, só se ele chegar na sala e escrever: fundamento. Senão, não vejo diferença não, só vejo diferença em geometria e álgebra”.*

⁴¹ No segundo bimestre de 2005, as aulas de reforço em matemática do Sucesso Escolar foram substituídas por aulas de “fundamentos de matemática”.

Rita descreveu o professor de geografia e sua forma de ensinar. Segundo ela, com o Antonio “eu aprendi menos”. A matéria é deste professor é “muito fácil. Ele usa palavras fáceis também para explicar”. Esta aluna pensa que o professor de geografia podia “aprofundar mais a matéria”. Ela acha que *“quando tem dificuldade é que é legal. Porque aí a gente vai ter uma certa curiosidade de estudar. Se eu vejo que eu tenho uma dificuldade, eu vou lá mesmo para tentar facilitar pra mim”*. Ela considera a matéria lecionada por este professor “fácil”. Ela comenta que seu colega João tem opinião parecida sobre o professor Antonio.

“Não que eu já saiba tudo. Tenho umas dificuldades. Também nem tudo que ele fala cai na prova. Mas eu considero fácil a matéria dele. João também considera. Não sei se ele comentou com você. A gente conversa que o Antonio é muito fraco. Não sei se ele também se torna assim, um professor mais largado pelo fato da matéria dele é mais fácil também. É minha opinião. Mas em si, cada uma tem sua dificuldade, e sua facilidade. Eu acho que geografia, a matéria toda em si, eu acho fácil”.

Rita contou que conversara com o professor Antonio sobre suas aulas “fáceis”. Ela comentou que este professor justificara sua forma de ensinar explicando: *“na escola pública é assim que tem que ser”*. As notas dos alunos nesta matéria são em geral boas, embora segundo Rita, *“tem gente que consegue tirar zero, eu não entendo isso”*

Rita contou que sua turma praticamente não teve aulas de educação artística. *“Tivemos duas ou três aulas de arte, se tivemos! Não sei se a professora foi mandada embora da escola. Não sei se ela pediu demissão”*. Não houve professor desta matéria, como também não houve aulas de educação física.

“A gente não teve uma aula de educação física esse ano. Prática não, só teórica, uma vez. Porque foi um professor que tem problema cardíaco, ele também tem problema de diabetes. Ele foi lá, para se apresentar, foi a primeira aula dele. Primeira e única. Então, estamos sem professor. No segundo bimestre veio uma professora dar uma primeira e única aula. Depois quebrou o braço e ficou de licença; teve de ficar três quatros meses com o gesso. No ano passado não teve durante o ano inteiro professor de educação física”.

As faltas dos professores

Conversando sobre as diferenças no ensino das escolas em que estudou, Rita considera que *“pelo fato de um colégio ser público ou particular não quer dizer que no colégio particular os professores sejam melhores”*. Entretanto, ela acredita que o ensino é melhor nas escolas particulares porque *“na particular tem um investimento maior, pelo fato de ser uma empresa privada. Eu acho assim, o ensino é mais reforçado, com certeza”*.

Quando realizei a pesquisa de campo na turma de Rita, observei que em muitas ocasiões os alunos ficavam sem aula porque algum professor havia faltado. Ela contou o que pensava dessa questão. *“Quando o professor falta, às vezes eles avisam antes, às vezes não. Mais do que uma vez por mês um professor falta. Eu acho que faltam por necessidade deles mesmos, às vezes têm outros trabalhos, um congresso, enfim”*. Comentando o que eu dissera sobre o contrato de trabalho do professor e o cumprimento de determinada carga horária, Rita expôs seu modo de pensar o assunto.

“As razões pessoais acontecem. Eu acho normal... Porque cada um sabe da sua vida. Cada um sabe da sua necessidade. E a consequência disso é que a gente fica sem aula, um dia a menos de aprendizado”.

Rita descreveu seu modo de pensar o fato das aulas do turno da noite terminarem mais cedo do que o horário certo:

“É como se fosse um acordo entre os professores. Eu nunca tive aula até 22:40 h, mas também realmente ficaria muito pesado para quem trabalha o dia inteiro... No ano passado, pouquíssimas aulas foram até 22:40h. Pouquíssimas mesmo. Esse ano eu não tive nenhuma. É, não deveria ser, mas é. Virou normal”.

Os colegas

Para Rita, um dos maiores problemas da escola pesquisada é a falta dos alunos. *“Porque quem faz a escola são os alunos na minha opinião. A escola tem toda a estrutura, se os alunos não comparecem, se os alunos não se interessam...”*. Ela acredita que essa atitude dos alunos afeta o aprendizado. *“Porque com mais alunos, eu acredito que o professor se interesse mais em dar aula, ele vai dar uma melhor aula”*. Ela explicou

que há professores que não alteram sua forma de dar aula quando há poucos alunos na classe:

“Por exemplo: o Miguel, de biologia. As aulas dele agora têm sido dadas no primeiro tempo. Ele chega, tem eu, o João e mais dois: são quatro alunos. Ele sempre dá a matéria dele. Independente de quantos alunos estejam se tiver um, ele vai dar a matéria dele”.

Outros professores costumam não dar aula quando muitos alunos da classe faltam, o que acaba prejudicando os presentes:

“Agora, por exemplo, o Augusto, o professor de matemática: se tiver quatro alunos, ele não vai dar a matéria dele, porque ele vai explicar de novo? Ele diz assim para gente: ‘eu não vou dar aula agora para vocês, toda uma matéria sendo que depois, eu vou te que falar tudo de novo, quando tiver todo mundo aqui!’. Então, isso afeta no aprendizado. Não vai se interessar, com razão! Como que ele vai dar aula para quatro, cinco. Isso afeta o aluno. Daqui a pouco pode ter trinta, e ele vai explicar tudo de novo. Miguel, o professor de biologia, não, ele não está nem aí. Se tiver um, ele vai dar a matéria dele”.

Segundo Rita, a maioria dos professores costuma agir da mesma forma: *“todos professores esperam ter mais gente para poder explicar para todos de uma vez só, para que todos compreendam. Se surgir dúvidas, ele até explica de novo, mas na primeira explicação ele quer que todos estejam na sala”.* A falta dos colegas acaba prejudicando quem não falta, segundo descreveu. Comparando com a escola particular em que estudou, esta aluna considera que:

“no ‘Divina’, o máximo de alunos que a gente tinha eram vinte, vinte e cinco. Sempre vinha todo mundo. Sempre não, sabe que tem as exceções, um dia não vem um ou dois. Se você olhar a pauta da minha turma daqui, tem quarenta, quarenta e dois alunos e na sala sempre tem 20, estourando 25! Isso é que prejudica o ensino público! Por isso que o ensino público é o que é hoje. Muitas vezes pode ser o governo, alguma falha dele. Mas se os alunos também não contribuírem para isso, não adianta de nada!”

Alguns alunos da turma de Rita não estavam indo à escola. Ela explicou como via as faltas dos colegas: *“A Graça deu uma sumida. Acho que é por causa do trabalho. Ela falta bastante, mas se ela puder te ajudar, ela vai te ajudar”.* Rita descreveu sua apreciação sobre a aluna citada a partir de um trabalho feito na escola:

“Uma vez ela fez um trabalho, eu, ela e o João. Ela não sabia a matéria, mas o que ela sabia ela botou ali e entregou. Ela pediu pra eu e o João revermos o trabalho, nós revimos, estava legal o trabalho, a gente não mexeu em nada”.

Rita comentou sobre a atitude de um grupo de quatro alunas que, apesar de não faltarem às aulas, não costumavam responder nem fazer perguntas em voz alta aos professores.

“Tem o grupinho ali do canto, que é o clube da turma da luluzinha. Eu sento no canto direito da sala. Elas sentavam no canto esquerdo ali da sala. Agora a gente mudou, elas estão ali no outro canto. Eu tenho um problema muito sério: que eu vejo muita menina reunida assim, eu penso que é fofoca, muita coisa é blá, blá, blá. Eu não gosto dessas coisas. Elas tiram notas boas, mas elas não participam muito não. Elas tão sempre ali, elas nunca faltam não”.

É comum que os professores passem “trabalhos” para os alunos. Rita falou bastante dos “trabalhos em grupo” que os professores passam. Ela não gosta desse tipo de tarefa escolar porque acha que só ela e seu colega João fazem a parte que lhes compete; portanto, a nota que o grupo recebe pelo trabalho é “injusta”.

“Não é que a gente queira se isolar da turma que nós sejamos os tais. Não é isso. Por exemplo, em matemática. Esse bimestre o Augusto falou que o trabalho vai ser de cinco e seis. Eu falei ‘Augusto, meu trabalho vai ser em dupla’. Ele disse para eu botar mais gente e eu disse: ‘Augusto, você sabe que eu gosto de fazer o trabalho com o João, não é pelo fato de gostar. Mas o que adianta ter cinco ou seis, se só dois vão apresentar, só dois vão fazer o trabalho, só dois vão ter a preocupação de fazer o trabalho?’ O de matemática foi um trabalho de contas, para entregar; fazer, entregar para ele e a gente se apresentar. Só que nesse bimestre não deu para apresentar. Como o bimestre é mais curto, o terceiro, foi só entregar. Tiramos até uma nota boa”.

“Em português... Era uma pesquisa sobre Aluisio de Azevedo, que é um escritor, sobre ‘O Cortiço’. Tivemos de fazer um resumo, uma introdução. Fizemos um grupo de seis. Eu, o João, e mais quatro colegas. Nos reunimos na escola, dentro da sala e decidimos que cada um ia fazer sua parte. Eu fiz só a minha parte e João fez a parte dele. O trabalho foi só a minha parte e a parte do João. Eu pensei vamos tirar uma nota horrível. Porque assim, a nota vai ser geral do grupo. Pelo menos se fosse individual. A nota que eu tirar e a que o João tirar vai servir para eles também. Eu acho isso injusto, é isso que não entra na minha cabeça. Dá vontade de chegar lá e dizer: ‘Olha, só foi eu e o João que fizemos o trabalho. Por isso que eu falo: não gosto de fazer trabalho em grupo. Não gosto. Todo mundo fala: Você é muito individualista’. Não é individualista, é porque eu já sei no que vai dar”.

Rita falou bastante da sua relação com o colega – João - junto do qual costumava sentar na sala. *“É muito difícil João faltar. Só quando está tendo problema lá no Vidigal”*. Ela acredita que o colega a “ajuda” na escola.

“João me ajuda demais. Por exemplo, quando falta um professor, ele me explica a matéria, e é melhor, porque a gente tem o mesmo tipo de linguagem. Somos alunos. A gente pensa mais ou menos igual, a gente não pensa como um professor. O professor já sabe muito, a gente não sabe tanto assim como um professor. Se a gente tem uma dúvida, a gente conversa”.

Rita contou que adora jogar vôlei. *“Isso é um problema, porque às vezes eu mato algumas aulas por causa disso. O João fala: ‘garota! Vamos subir!’ Ele me tira da quadra”*. Os dois colegas não costumam estudar nas suas residências. Ela descreveu como ela e João faziam os trabalhos escolares:

“A gente combina, eu faço assim. Por exemplo, trabalho de português: se fossem dez temas, cinco temas ele escolhe, cinco temas eu escolho. A gente faz os nossos temas, depois a gente se reúne dentro de sala e vê como ficou: eu leio o trabalho dele, e ele lê o meu. Se ele vê que não está uma coisa legal, ele tenta corrigir, se eu vejo qualquer coisa no trabalho dele, o mesmo”.

Os dois estudantes também usam os vários “tempos vagos” para realizar as tarefas escolares:

“A gente sempre tem uma aula sobrando: sempre a gente tem tempo vago. Quase todo dia da semana a gente tem tempo vago. Segunda-feira a gente tem o segundo e terceiro tempo vago, na terça a gente não tem tempo vago. Quarta também não. Quinta a gente tem tempo vago e sexta também. É porque seriam as aulas de Educação Física e Artes. A gente se reúne e conversa”.

No ano passado Rita tinha uma colega como João. *“Tinha ‘uma’ João, mas não é como o João, porque não me ajudava”*. Quanto ao fato de ambos continuarem no próximo ano na mesma turma, ela disse que seria bom se ambos continuassem a estudar de noite e ficar na mesma turma.

“Já conversei isso com ele. Ele disse que se eu quiser a gente vai lá conversa com a direção. É lógico que eu quero. Falei para ele: já pensou se a gente terminar o 2º grau junto? Vamos para a mesma faculdade, vamos ficar na mesma sala?”

O curso superior

Rita deseja fazer faculdade. *“Estou fazendo um investimento, com certeza. Quero ter uma vida mais estável, fazendo minha faculdade, seguir minha carreira. Fazer minha profissão mesmo: administração”*. Pretende se preparar em “cursinho pré-vestibular”, que fará junto com a escola: *“vou conciliar tudo: trabalho, colégio, curso” o qual já escolheu: “vou fazer o Radical, no Humaitá. Acho que é R\$200,00. Eu acho caro”*. Rita pretende estudar em uma faculdade privada. *“Quero fazer dois cursos, administração e educação física; na Gama Filho”*. Ela justificou sua escolha pelo fato de que a carga horária da universidade pública a impediria de trabalhar.

“Porque na faculdade federal, na estadual você tem que se dedicar o dia inteiro. Praticamente o dia inteiro; então se você está lá, você tem que só estudar. Eu vou ter que estudar e trabalhar porque eu não gosto de ficar esperando nada por ninguém. Ficar só estudando, e minha mãe dando as coisas. Eu preciso construir também a minha vida. Ficar só estudando e minha mãe dando as coisas eu não gosto; eu gosto de ser independente, sabe?”

Rita sabe o custo das faculdades que escolheu. *“A Gama Filho deve ser por volta de 200, 300 reais ou um pouquinho mais. Na Estácio, estava R\$ 264 a educação física; a administração eu não sei”*. Ela pesquisou na internet informações sobre os cursos que pretende fazer.

“A Estácio é boa também, mas eu li a história da Gama Filho, eu li a estrutura da Gama Filho, no site deles. Eles têm o 3º maior padrão em educação física. Com administração também, eles têm um padrão muito bom. Têm laboratório próprio de informática para os alunos de administração”.

Quanto ao sistema de cotas, Rita disse que conhecia *“por alto, acho que é 20% de cotas para negro”*. Respondendo sobre sua cor, ela se declarou *“parda. Sei lá. Engraçado, até hoje eu não sei me julgar sobre isso”*. Perguntando como Rita se classificaria quanto à cor, ela disse: *“eu não sei. Parda, branca, amarela... Eu não sei me julgar e não sei, muito menos, julgar os outros”*.

A história de João

João nasceu em Cascadura, bairro da zona norte no Rio de Janeiro. Fez 18 anos em junho de 2005, quando conversamos. É um rapaz alto e forte, de cor escura, tendo se declarado “negro” no questionário aplicado aos alunos da sua turma. Sua mãe tem 41 anos e seu pai tem 42 anos. Segundo João, o pai é “moreno” e a mãe “negra”. Ambos não completaram o ensino fundamental.

“Eles estudaram até a 4a. série. Minha mãe, eu não sei onde, foi lá por Minas que ela estudou. Meu pai parou de estudar porque a minha avó teve doze filhos. Ele era o mais velho e teve de parar de estudar para sustentar a família dele. Começou a trabalhar cedo, ‘chepava’ na feira. Parou de estudar para trazer dinheiro para casa. Depois que meu avô morreu ele ficou sendo um pai para os irmãos dele”.

A mãe de João “faz faxina e é doméstica também”. Seu pai é bombeiro hidráulico e faz manutenção. “Ele trabalha no Sheraton há oito anos”. A irmã mais nova tem treze anos e o irmão mais velho completou vinte anos. Todos sempre estudaram em escolas públicas. Em junho, quando conversamos pela primeira vez, este aluno trabalhava de manhã como “atendente de piscina”. Começou a trabalhar aos 13 anos como “boleiro”, nas quadras de tênis da Lagoa e do Hotel Sheraton, porque, conforme declarou, sempre quis ter “suas coisas”.

“Eu bolerei com dez anos. Meu pai me botou aqui no hotel, eu fiquei uma semana só. E lá na Lagoa fiquei o maior tempão. Lá eu trabalhei com 14, 15, 16 anos. Sempre gostei de trabalhar. Quero ter o meu dinheiro para comprar o que eu quero. Para não ficar dependendo de todo mundo, porque às vezes eu quero uma coisa e não tenho. Já comecei querendo ser independente desde novo”.

João fala bem da sua experiência com o trabalho, considerando positivo o fato de que “já tenho carteira assinada”.

“Trabalhei no Sheraton como auxiliar de hotelaria, ficava conversando com os hóspedes. Trabalhei um ano e três meses. Trabalhava de 7:00 às 13:30 e meia. Era beleza! O trabalho era bom demais. Não ralava muito. Era um projeto de menor aprendiz. Comecei com 16 anos. Como aprendiz ganhava por quinzena uma parte e no final do mês ganhava a outra; a gente ganhava oitenta reais por quinzena. Com dezoito anos, assinaram a carteira”.

Por causa do trabalho, João passou a estudar de noite. A escola de ensino médio pesquisada foi uma das opções por ele apresentada no final do ensino fundamental. Ele informou que os alunos das escolas públicas de ensino fundamental costumam escolher quatro escolas onde desejam estudar para que a Secretaria defina uma. As outras escolas escolhidas por João funcionavam de manhã. Ele mora com os pais e os irmãos no morro do Vidigal, na zona sul do Rio de Janeiro em uma casa própria, construída pelo pai.

“Meu pai que fez. São três quartos. O da minha mãe e do meu pai, o da minha irmã e o meu e do meu irmão. Tem a sala, três banheiros, que é do quarto dos meus pais, que é perto da cozinha. Em cima é o nosso quarto. Tem laje; tem a varanda onde fica a máquina de lavar roupa, tem o corredorzinho, têm o freezer, a geladeira, essas coisas. Tem duas televisões. Temos fogão, microondas, computador, som”.

O computador fica no quarto do pai. *“Só eu mesmo que uso, às vezes ensino uma coisa para o meu pai. Ele me botou num curso SOS. Fiz um ano e pouco de informática; quando ele quer alguma coisa, eu dou uma explicação para ele”.* João fez as primeiras séries do ensino fundamental em um CIEP, onde ficava de 7:00 h às 16:00 h da tarde. *“Aprendi muita coisa lá. Eu comecei na primeira série, mas como não tinha vaga na primeira, tive que fazer o CA de novo. Eu já tinha feito o CA aqui no Vidigal, em uma escola chamada Parquinho”.* João gostava muito do CIEP.

“Eu estudei no CIEP do CA até a quarta série. Gostava muito, tinha passeio, jogava bola e futebol; íamos à Fazenda Alegria, que era um sítio com piscina, essas coisas. Sempre ia para FURNAS, onde tinha bastante água; ao Jardim Zoológico. A gente tinha café da manhã, almoço. Depois tinha outro lanche...”.

Como aluno, ele considera que os professores ensinavam bem. João falou da disciplina do colégio de um ponto de vista positivo.

“Quando a gente fazia alguma coisa chamavam a mãe; chamavam você e falavam na frente de você e da mãe, dando bronca. Eu levava muita bronca. Juntava com os amiguinhos, era aquela bagunça. A professora não gostava muito, tinha uma que puxava a nossa orelha. Mas ela era muito boa. Ela botava ordem na gente”.

Depois estudou no colégio “Joaquim Nabuco”, onde cursou da 5^a. até a 8^a. série. Os colegas moravam em vários lugares da cidade. *“Tinha alguns colegas daqui e de vários morros. Moravam em Copacabana mesmo, tinha gente do Caju, vinha gente de longe para estudar lá. Era bom”*.

João citou especificamente o pai como a pessoa que o fazia “estudar em casa”. Ele contou como o pai exigia que os filhos estudassem.

“Eu e o meu irmão chegávamos da escola, meu pai pegava e passava um monte de conta e falava: ‘Senta aí, só sai quando fizer tudo!’. Se errasse uma, era uma bronca, tapa na orelha. Foi assim. Ele via todas as provas: ‘Foi ruim nisso?’ Passava assim e falava ‘estuda aí!’. A gente ficava estudando, meu pai dava uns tapas e a gente ficava chorando, fazendo lá. Então cada vez mais a gente começou a gostar do estudo mesmo. Meu pai dava mais força para a gente querer estudar”

João costuma ajudar a irmã menor nos estudos. É ele quem acompanha a vida escolar da irmã. *“Meu pai pede para eu ensinar a minha irmã porque ela está ruim em matemática. Matemática é a matéria que eu mais sei. Ela tem dificuldades, ela e o meu irmão”*. Ele descreveu como ajuda a irmã: *“Eu explico para ela, passo alguns trabalhos para ela fazer, olho o caderno dela, na prova dela vejo o que ela errou, passo aquilo que ela errou, explico para ela primeiro e ela vai fazendo”*. Segundo ele, o irmão é “cabeça dura”; sempre se “metia em confusão” na escola até que o dia em que colocou fogo numa lixeira e foi expulso. Depois disso o irmão passou a estudar de noite, em outra escola pública.

“Meu irmão é mais cabeça dura do que eu. Ele tinha um pensamento fraco. Quando estudou no Joaquim Nabuco, com esses moleques, fumavam, cheiravam, essas coisas. Ele andava com esses moleques. Só que, começou a fazer besteira na escola. Botou fogo na lata do lixo...”

O irmão trabalhava em serviços gerais em um hotel e atualmente está desempregado. João contou como o pai reagiu diante da expulsão do irmão.

“Meu pai deu bronca nele: ‘cara, você já é um cara velho, pensa que é tamanho só? Pensa no teu estudo!’ Ele abaixou a cabeça, como se fosse

entrar num lado do ouvido, saindo no outro. Aquele ali não tem jeito não. Já repetiu três vezes. Eu passei ele no estudo. Ele está no 1º. ano agora”.

João se pensa diferente do irmão. Segundo ele o irmão *“é mais nervosinho, mais irritadinho. Sou muito calmo, muito calmo. Presto atenção nas coisas. Acho que eu tenho muito mais cabeça do que ele. Paro e penso se aquilo é certo ou errado”*. João nunca foi reprovado. Entretanto, se considera *“atrasado”* na escola. *“Eu tenho 18 anos e estou ainda no 2º. ano porque eu entrei atrasado. Não tinha vaga na 1ª. série e tive de refazer o C.A”*. Vários colegas seus também tinham mais de 18 anos; João explicou que *“à noite, é mais para quem parou de estudar e volta. A pessoa que trabalha, pára e depois volta de novo. Porque quem trabalha não estuda. Porque o trabalho interrompe. À noite, eu vejo assim: a pessoa é mais velha.”*

João costuma estudar em casa. *“Eu estudo na sala mesmo. Pego um caderno com uma folha, vou escrevendo algumas coisas que eu não sei. Pego aquela matéria e boto a cara. Quando eu decorar algumas coisinhas, quando eu souber bem, eu paro”*. João namora uma menina, de 17 anos, há três anos, que mora perto dele. Às vezes estuda com a namorada, também aluna do 1º. ano desta escola.

“Faço assim, por exemplo, em história. Vão cair umas quatro perguntas que o professor deu. Peguei essas perguntas que ele falou que ia cair, dei pra minha namorada e pedi para ela me perguntar. Mudamos de ordem, então fiquei decorando, decorando, até saber tudo. Cheguei na prova, olhei e sabia tudo”.

João contou que sua namorada está grávida e que eles pretendem ter o bebê.

“Para mim, isso é gente que não tem cabeça. Porque na hora de fazer é bom, não é? Fez a besteira, aconteceu, não assume o erro que você fez. A criança que ainda não está formada, não tem nada a ver com nada, a pessoa vai lá e aborta. Para mim é crime. É como se tivesse matando essa pessoa”.

O rapaz descreveu como pretende encaminhar sua vida e a da namorada com o filho:

“Ela vai ficar na casa dela e eu na minha. Vou juntar um dinheirinho. Estou pensando em alugar uma casa aqui mesmo, a gente vai ficar morando junto. Ela vai continuar estudando; mas ela vai ter que parar um pouco por causa do bebê. Recém nascido ainda, ela vai ter que parar um pouco. Depois a mãe dela falou que pode ficar olhando para ela estudar. Ela não vai para lugar nenhum, é só para estudar mesmo”.

Segundo ele, seus pais gostaram da idéia de se tornarem avós. *“Minha mãe gostou. Meu pai ficou bobo. Falou para todo mundo que vai ser avô. Falei pra eles: ‘a senhora e meu pai não vão ficar muito velhos para ter um netinho, então é para começar logo!’ ”*. João se considera religioso e costuma freqüentar um templo evangélico próximo a sua residência.

“Eu vou para a igreja ‘deus é amor’. Minha mãe é cristã. Tem no Vidigal e tem na cidade também. Eu vou sempre quando saio da escola cedo. Porque aqui começa às 20:00 h e vai até às 21:30 h . Quando eu saio da escola umas 20:20 h e chego aqui umas 21:00 h, eu não vou nem em casa, vou direto para lá fico lá até a hora de acabar o culto”.

O ensino

João contou sua trajetória como aluno e sua relação com o estudo. *“Muitas coisas meu pai também não sabia, na quinta, na sexta série, por isso aprendi a prestar atenção na aula. Sempre tive professores bons. Por isso, eu não tive nenhum problema”*. Ele lembrou que muitas vezes tinha “vergonha” de fazer perguntas aos professores. *“Porque era muita gente assim, dá até vergonha falar. Eu pensava: porque será que só eu não entendi isso aí?”* Ele descreveu como muitas vezes pensava que era o único aluno da classe que não entendia a aula.

“A pessoa pensa: ‘ninguém pergunta, então todo mundo entendeu’. Mas muita gente não entende, não entendeu, e fica com vergonha de perguntar. Eu ficava assim parado, esperava a aula acabar e perguntava a professora: não entendi isso aí, professora. Ela falava: ‘porque não perguntou antes?’. Vergonha, ninguém fala nada. Ela explicava, eu ia para casa, fazia o exercício em casa. Ela sempre falava ‘quer aprender isso? Faz bastante exercício, refaz o dever! Muda algumas coisas e faz de novo”.

Ele falou entusiasmado de determinada professora, com quem teria “aprendido muito”. *“Com a minha professora de matemática da oitava série, eu estudava muito. Aprendi tanta coisa que no 1º. ano (do ensino médio) tirei 100 em todas matérias. Passei com 400”*. João a descreveu como uma professora que dizia para a turma: *“se não aprender comigo, não aprende com ninguém”*. Segundo ele, a professora explicava a matéria e em seguida se dirigia à classe perguntando “quem não entendeu? Fala que eu explico!”. João contou que esta professora também fazia com que alguns alunos explicassem a matéria para outros. Ele apreciava essa forma de ensinar da professora. *“Isso sempre*

ajudava. Ela passava trabalho em dupla. Às vezes eu não sabia algumas coisas e outros sabiam”. Segundo acredita, os próprios alunos algumas vezes explicam para o colega melhor do que o próprio professor.

“Tem muitos professores que explicam, só que falam tantas palavras que confunde a nossa cabeça às vezes. Para explicar alguma coisa ele fala isso é aqui, isso é lá, e vai falando. É tanta coisa que você esquece no meio. Um amigo que sabe a matéria explica de modo mais simples. ‘É só fazer isso aqui, bota isso ali, e pronto’. Eu aprendi muita coisa assim, também. O professor explicava e eu não entendia; um amigo me explicava e eu entendia”.

João não teve “explicador”. Ele contou como fazia para sobreviver à escola. Algumas pessoas explicavam o que ele não aprendera na escola: *“Meu explicador era meu pai. Quando tinha dúvidas, um amigo do lado que já tinha acabado o ensino médio me ajudava. Eu pedia: ‘me ensina essa matéria, eu não me lembro...’ Quando eu não sabia, ele fazia para mim algumas coisas”*. Este aluno contou que tinha dificuldades com uma determinada matéria:

“A matéria que eu menos me identificava era geografia. Essa matéria era complicada para mim. Esse negócio de ficar vendo o tempo, negócio atmosférico. Não gostava mesmo. Até que tirava algumas notas boas, mas só fazia o que eu entendia”.

João tem sugestões para melhorar a aprendizagem dos alunos. Ele descreveu o que os professores deveriam fazer para ensinar melhor. Para ele, o professor deveria se focar naquilo que o aluno não aprende: *“falta neles ver o que o aluno mais faz de errado, o que o aluno menos entende e passar bastante daquilo para que ele passe a entender”*. João criticou certos tipos de comportamento comuns a várias professoras e professores que conheceu em sua trajetória estudantil.

“Eles têm que saber o que o aluno tem mais dificuldade. Porque muitos acham que explicou aquilo e está explicado. Alguns falam ‘a minha matéria está dada, presta atenção se você quiser, se você não quiser, não estou nem aí! O que importa é que no final do mês eu vou ter meu salário’. Já ouvi muito isso dos professores”.

João descreveu um exemplo do que queria dizer:

“Muitas falavam: vou passar isso aqui. E passavam a matéria: explicavam, explicavam, explicavam. Diziam: ‘Agora é matéria nova!’ e iam para o quadro e falavam: ‘copia aí, vai copiando’. Elas falavam ‘Meu dever está

passado para vocês: quem não entendeu foi porque não prestou atenção.’ Professora, eu prestei atenção, só que eu não entendi a sua explicação’. Então ela explicava de novo. Só que a explicação dela não era a explicação que você queria para entender, a explicação dela confundia” .

Quando João não entendia o que era ensinado na aula, também pedia ajuda a outros professores. *“Tinha professor de matemática que também era formado em química e física, então eu falava: ‘Professor, o que é isso aqui, eu não entendi direito’”. Ele explicava e eu entendia: era coisa simples que a gente não entendia na aula”*. Segundo seu modo de pensar, alguns professores gostam de ver o aluno aprendendo: *“ele quer ver o dever dele cumprido, ensinando ao aluno”*. Outros, não.

“Em outros, o pensamento dele é completamente diferente. Ele fala assim: ‘Quem prestar atenção vai entender!’”. E assim, passou, explicou, pronto, não quer saber de nada. Por isso sempre que o professor fazia isso eu perguntava para outro professor, que sabia essa matéria. Ele me explicava com a maior boa vontade. Então eu entendia”.

A escola

João considera que a escola de ensino médio pesquisada é boa porque “tem um bom ensino”. Em 2004, este aluno entrou no 1º. ano do ensino médio. Ele gosta dos professores deste ano porque “explicam bem os exercícios”, embora pense que *“os professores precisam melhorar o jeito de ensinar quem tem dificuldade”*. As matérias de que mais gosta são português e matemática, pois *“são as que mais necessitamos”*. João acredita que suas notas neste segundo bimestre foram boas porque *“estudei um pouco”*. Ele pensa que se *“prestasse mais atenção”* poderia melhorar suas notas. João pensa que nas escolas particulares o ensino é melhor do que nas públicas.

“Na escola particular tem um ensino mais puxado, para se preparar para o vestibular, para fazer uma faculdade. Acho que tem até professores de escola particular que dão aula em escola pública, mas na pública o ensino é mais fraco. Eu acho que a escola particular é uma escola mais preparada para ensinar bem o aluno, para sair ele sair dali bom”.

Comentando o fato de que na escola pesquisada os professores não costumam dar a aula do último tempo, João explicou seu ponto de vista sobre esta forma de agir:

“É muito difícil ficar aqui na escola até 22:40 h. Porque alguns alunos têm que trabalhar no outro dia; já vêm cansados do trabalho (...) Porque nos primeiros dois tempos que os professores dão, eles já explicam tudo que têm

que explicar no dia. Então no outro tempo só passam exercício para gente fazer, então quem acabar pode ir embora”.

João comentou que sua turma não teve aulas de algumas disciplinas.

“Nesse ano não tivemos aula de educação física, nem de arte, nem de ensino religioso que eles falam que tem, mas nunca tem. Em dois anos que eu estou na escola, não tive educação física, nem ensino religioso. Antes, no primeiro ano, era filosofia e não artes; nesse ano é artes, em vez de filosofia. Só que ficamos sem artes...”

Os professores

João acha que todos os professores desse ano são bons. *“O que muda mesmo é a maneira de explicar, por isso é que alguns alunos têm mais dificuldades”.* Ele também pensa que essas dificuldades podem ser *“por causa da matéria”.* Para ele, muitos alunos não são bons em uma matéria e são bons em outra. *“Eu posso ser bom em matemática, mas sou ruim em português. Outro aluno pode ser bom em português, mas é ruim em outra. Tem aluno que se identifica mais com uma matéria do que com a outra”.* João declarou que sua maior dificuldade *“hoje em dia”* é em biologia. Ele descreve esta *“dificuldade”.*

“biologia para mim, é sobre tudo do nosso corpo, de vasos sanguíneos, de tipo sanguíneo. Tem coisas que eu nunca ouvi falar o nome. E o professor explicava muita coisa. Para a gente entender aquelas coisas, para gravar uns nomes, era difícil, era complicado. Só que quando ele passava algum trabalho numa folha para a gente ler e responder é que dava para estudar um pouco. Por isso que eu consegui passar no 1º. ano. Agora no 2º. para entender está difícil”.

Ao mesmo tempo, João considera que todos alunos de sua classe também estão com *“dificuldades”.* *“É com todo mundo. Todo mundo na sala está ruim em biologia”.* Ele descreveu como via as aulas do professor Miguel, que leciona esta matéria:

“A aula dele é boa. Faz umas gracinhas também na aula. O cara é gente boa. Só que para entender as aulas dele tem que prestar bastante atenção e perguntar direto. Cada vez ele vem com uns nomes diferentes. ‘Professor, o quê que é isso?’ E ele responde ‘tal, tal, tal’. Depois você esquece. Ele não é aquele professor que escreve muito no quadro. Só faz uns desenhos, e explica os desenhos que ele fez. E o resto, é tudo explicação, falando, para ver se você entende alguma coisa”.

Este aluno considera que em algumas aulas é mais difícil entender a matéria ensinada do que em outras. Segundo pensa, “quando o professor explica a matéria só falando, é difícil você saber o que ele falou” porque algumas definições são difíceis de serem lembradas. João deu exemplos do que queria dizer:

“Ele fala pseudópodos, explica que biconcavidade é com os glóbulos vermelhos que tem uma cavidadezinha... Na hora da prova a gente pensa: biconcavidade é o que é mesmo? Quando ele só fala atrapalha um pouquinho. É muito mais difícil a pessoa entender. Muitos ouvem e perguntam para teu amigo: o professor falou o quê? Você já esqueceu o que ele falou. Você tendo no teu caderno, se você esqueceu, você pode dar uma olhada”.

“Ele fala quem entendeu? Fala! Ele até xinga também. Ele vai lá e explica de novo e fala: ‘Vê se bota na cabeça’. Ele brinca, brinca muito. Porque no começo das aulas, a gente achou ele rígido. Ele começou falando grosso com a gente. Passado um tempo ele se soltou mais, foi brincando com a gente. E a gente ficou à vontade com ele”.

Como os professores e alunos do turno da noite não usam livros didáticos, João contou que “o professor fala para ler qualquer livro de biologia que tem isso”. Segundo João, esta falta teria uma explicação: “Acho que livro aqui para dar para o aluno é pouco. Acho que nem dão ou eles deixam na aula para você ver e depois recolhem para levar para outras turmas. Porque não tem livro para todo mundo não”.

João falou do professor de química, que segundo ele “todo mundo acha um professor bom porque a explicação dele é boa”⁴². O aluno explicou os adjetivos: “ele é aquele professor que explica da maneira mais fácil possível para o aluno entender”. Ele descreveu com o modo de ensinar do professor citado.

“Ele dá uma fórmula de química. Ele bota a fórmula no quadro. Então ele fala: ‘amiguinhos e amiguinhas, isso aqui é muito fácil.’ E vai explicando a fórmula. ‘Isso aqui tem que botar aqui, tem que tirar isso daqui’, explicando calmamente: é etanol por causa disso, e quando tem isso aqui não é etanol... Fenol é quando tem um anel assim no meio, como se fosse um triângulo com uma bolinha no meio. Ele explica que quando tem essa bolinha com uma ramificação, que é tipo uma linhazinha, que tem um

⁴² No questionário aplicado, a metade dos alunos citou química como uma das matérias que mais gostava nesse ano.

carbono; quando é ligação simples é fenol; quando não tem essa bolinha no meio é álcool”.

“Ele fala: quando tem duas ligações é carbono: tem um carbono embaixo, como se fosse um do lado do outro. Então você conta o número de carbono, mas conta falando o nome: et, met. Se terminar no met e se tiver alguma ramificação, alguma coisa pendurada no carbono, como carbono de oxigênio, fica alguma coisa assim... Sempre começa a contar da ramificação. Tem sempre que receber um número menor. Então começa a contar pelo número que tem a ramificação: conta 1, 2, 3, 4, 5 ... Depois o professor escreve a fórmula: dois é metanol; met, se tiver ligação simples, você coloca an, se tiver ligação dupla, en, tripla, in. Então fica met, an e como termina sempre com ol, fica metanol”.

João falou que às vezes não costuma estudar para fazer as provas porque “já entendi na sala; só dou uma olhada básica”. Mas em algumas matérias ele tem que ler a “apostila”, que os professores de algumas disciplinas fazem. Alguns professores elaboram material didático para os alunos adquirirem por conta própria. *“História, por exemplo, tem que olhar a apostila duas vezes. Essa apostila é comprada, é para a gente comprar. O preço cobrado por tal materias didático depende do número de folhas: “a xerox lá na escola é 9 centavos, quando tem 10 folhas dá um real. É sempre abaixo de um real e dá para comprar”.*

O rapaz falou como se vê em relação à disciplina português “Acho fácil a aula de português”. Ele descreve a professora Cecília.

“Também é uma professora boa, bota a gente para ler bastante. Ela falou que ler, além de melhorar a sua leitura de livros, também melhora a escrita. Antigamente eu escrevia muito mal, comia palavras e não botava acento nenhum, mas comecei a ler e melhorei”.

João gosta de livros de “aventura e poesia”. Ele não costumava freqüentar a biblioteca da escola, mas costuma ler em casa. *“Lá em casa tem um monte de livro também. A patroa da minha mãe deu um monte de livro: de poesia, de física, de inglês, muitos mesmo”.*

Sobre matemática, outra disciplina escolar, João considera que *“matemática é muito difícil. Aquele negócio de cubo, cilindro, retângulo, achar o lado, achar a área da base,*

essa parte complica muito. Nessa matemática eu tive muita dificuldade para aprender”.

João descreveu com exemplos o que dizia:

“O professor faz exercícios. Eu não entendia como pode se achar o lado, por exemplo: uma pirâmide hexagonal tem 6 cm de área da base, 4 cm de área lateral, e o raio é a metade da área da base, ache a área total da pirâmide hexagonal. Eu pensava, ‘caramba, o que é isso?’ Não entendia nada”.

Segundo João, a maioria dos alunos de sua turma tem “dificuldades em matemática”.

Ele contou como o professor agia diante dessas dificuldades.

“Ele falava: ‘ para ficar mais fácil, vou escrever a fórmula e vocês vêem em que se encaixa. É só usar a fórmula’. Então ele fazia e dava certo. Nas provas, ele botava as fórmulas; ficava mais fácil e a gente conseguia fazer. Ele também dava um trabalho valendo quatro pontos. Era fazer quatro exercícios. A gente mostrava para ele, ele via se estava certo e a gente tinha que explicar um dos exercícios no quadro para ganhar os quatro pontos”.

João pensa que inglês não é uma matéria muito difícil para ele, pois já teve um curso de inglês no trabalho: *“eles davam curso de inglês fundamental. Também tinha contato com hóspedes americanos, italianos, espanhóis. Por isso já aprendi algumas coisas, com os amigos que já falavam em inglês, eles me ensinavam algumas coisinhas”.* Ele explicou porque achou “fácil” a prova desta disciplina.

“A prova de inglês foi fácil. Também acho que é muito fácil entender algumas palavras e também conjugar o verbo to be. Também escrever as horas eu acho fácil. Eu acho fácil porque eu aprendo. Mas para os outros é difícil porque eles nunca tiveram aula de inglês. Na primeira vez que tiveram aula de inglês, ainda é mais complicado”.

Os colegas

João costumava-se sentar ao lado da colega Rita. Ele falou de sua relação com a colega: *“nós dois nos identificamos na aula: quando um não sabe, o outro sabe. Acho que sempre é isso. Quando ela falta, quando fica lá embaixo jogando vôlei, eu explico para ela. Aquela ali é maluca por vôlei”.* Rita faltava às aulas mais do que João. Ele acredita que a colega “pode” faltar porque *“algumas coisas ela já sabe; ela tem uma mentalidade mais avançada um pouquinho, porque ela estudou em colégio particular*

bastante tempo. Ela também sempre tira nota boa". João considera que o aluno de escola particular é melhor do que o da escola pública.

"Porque eu acho que quem estudou em escola particular, onde o estudo é mais puxado, é um pouco mais difícil, por isso tem que estudar bastante. Além do teu pai estar pagando, aí mesmo que você tem que botar a cara".

Comparando-se com a colega, João acredita que Rita faz mais perguntas aos professores do que ele. *"Ela é mais de falar com o professor, eu acho que é porque ela é cara de pau. Ela é mais solta, assim, na escola"*. Ele usou o adjetivo "esforçada" para definir a colega:

"Eu acho que ela é esforçada. Ela sempre falou que ela quer fazer uma faculdade boa. Ela está se esforçando bastante, estuda bastante. Ela falou que sempre quer melhorar a gramática dela mais ainda. É bom que ela vai me explicando cada vez mais".

Para João, Rita é mais "esforçada" do que ele: "eu relaxo muitas vezes". Ele explica o que quer dizer com isso:

"Às vezes tem dia que eu não quero nada. Eu estou cansado, dá uma preguiça assim, não quero fazer nada. Nem copiar dever. Fico lá cansadão, pensativo. Ela vai copiando, depois ela me explica tudo. Então vou para casa, às vezes dou uma olhada assim, estudo em casa, e acabo entendendo. Então faço algum exercício".

Quando Rita não está na sala quando a aula começa, João às vezes senta ao lado de um outro colega. *"Se ela demora a subir, se ela subir depois de mim, depois a gente desce para o recreio e quando a gente sobe de novo ela senta do meu lado depois"*. Quando Rita não está a seu lado, João não se dirige tanto ao professor. *"Eu não falo tanto. Como ela já vem falando, já vem brincando..."*. Eles não costumam estudar juntos fora da escola, na casa de um ou de outro. Ele explicou que isso se dá porque *"não temos tempo. Ela trabalha. Só estudamos na escola mesmo, a gente sentava num banquinho lá, ficava conversando."*

A vida social

João contou como é sua vida fora da escola. *"Minha vida é simples. Hoje em dia estou carregando bastante material para os amigos que estão construindo casa. Em geral, a*

gente acorda e logo se reúne para isso. Eu acho uma coisa boa, porque ninguém paga para ninguém. Então, sempre que um precisa do outro, chama e o outro ajuda". Ele também costuma ir a praia "jogar uma bolinha, dar uns mergulhos". O futebol também faz parte do lazer de João.

"Tem dia que nós vamos lá para Lagoa, jogar futebol lá na quadra. Vai o maior galerão. Vamos doze moleques e se tem gente jogando também jogamos contra. Ficamos a tarde toda jogando. Vem para a casa cansado, come, apaga, e começa outro dia".

João costuma se divertir à noite com os amigos e a namorada na própria comunidade onde mora. Ele descreveu como são tais programas

"Às vezes à noite a gente ouve um radinho na rua, ficamos ouvindo um pagodinho na rua, conversando com as garotas, com os moleques. A gente fica conversando, faz umas festinhas lá. Na rua ficamos conversando, fazemos um churrasquinho e ficamos comendo. Às vezes a gente compra cerveja e também um guaranazinho, porque eu não gosto de cerveja não".

O curso superior

João tem planos de fazer um curso superior, embora não tenha decidido a faculdade que pretende cursar.

"Assim que eu acabar de estudar, eu não vou fazer logo a faculdade. Eu vou dar um descanso assim, vou ficar estudando em casa um pouco, para tentar fazer um vestibular e fazer uma faculdade boa. Estou em dúvida, se educação física ou administração".

Respondendo se acreditava que entraria para uma universidade pública, João declarou: "que você nunca pode botar na cabeça que não vai conseguir. Eu vou em frente, vou tentar uma bolsa, ver se consigo ganhar alguma boa bolsa". Ele descreveu sua forma de pensar a política de cotas para negros em universidades públicas.

"Por um lado é bom. Mas para outros é ruim. Porque eu acho que deveria ter igualdade para todo mundo: tanto para branco, para preto, para rico, para pobre, tudo. Porque ali tem que ser assim: a tua capacidade de escola, tu estudou para aquilo tudo, mas não pode porque é tal coisa para negro, então você tem menos chance de entrar para faculdade por causa disso... Acho que tem que ter igualdade para todo mundo. Você estudando, tendo a mesma capacidade daquele cara que estudou em colégio particular, assim, você já tem mais capacidade de mostrar na hora lá que você pode".

“Por um lado eu também acho bom, porque só entre negros você pode ter mais uma chance. Então se esforça, estuda, estuda, estuda. E pensa: já que é assim, vou tentar minha chance para conseguir estar lá, entre eles. Então se esforça bastante, estuda, estuda, estuda. Estudando assim, pode conseguir, não é?”.

Para João, “a cor não diz nada da pessoa”. Ele explicou seu modo de ver: *“Porque pode ser uma pessoa escurinha, mas pode ser uma pessoa muito inteligente, aplicada nos estudos que pode superar qualquer um branco, rico, um cara que sabe muita coisa”.* Ele acredita que *“para a pessoa conseguir aquilo, ela tem que falar ‘eu quero isso, então eu vou conseguir’”.* João descreve como funciona essa sua forma de pensar e agir:

“Então começa a botar na cabeça: ‘vou estudar bastante, eu quero ter uma vida boa. Não quero ficar ralando bastante para ganhar pouco’. A pessoa tem que pensar nisso, para pensar no futuro. Por isso tem que investir bastante nele mesmo, para depois colher. Depois vai conseguir a faculdade, uma bolsa, mas tem que ir em frente. Desde cedo vou trabalhar, vou começar a juntar meu dinheiro. Vou ver quanto custam às faculdades, quanto vou gastar pagando assim”.

De qualquer forma, João declarou que vai tentar ingressar em uma universidade pública pelas cotas.

“Vou tentar na UERJ, que tem o lance de cotas. Ainda estou em dúvida. Vou ver qual para mim vai ser melhor, mas vou tentar. Aqui na escola tem uma preparação, um cursinho para o vestibular, um pré-vestibular, essas coisas assim, eles dão para o 3º ano. Só para quem já se inscreveu, para quem fez uma ficha. Acho que o ano que vem eu e Rita vamos fazer também isso”.

A entrevista com João seria realizada em sua residência. No entanto, o local onde o rapaz morava estava em conflito e não pudemos conversar em sua casa, em função do risco da entrada da comunidade ser fechada em qualquer momento e eu ficar impedida de sair. Conversamos por duas horas na rua, sentados numa calçada sob o ruído de carros, motos e ônibus. Durante a entrevista, ouvimos vários tiros próximos e outros “abafados”, como ele classificou; também escutamos o estouro de uma granada, o que me deixou apreensiva e temerosa. João disse como vivia aquele clima:

“Antes eu ficava com medo. Mas hoje em dia, tu convive todo dia. Todo dia tem tiroteio. Tem dia que é direto. Por isso que eu fiquei três dias sem ir à escola, por causa disso. É de cinco da tarde a nove da noite. Atrapalha

muito as pessoas, pois muitos querem vir para casa, cansado do trabalho e não podem. Quem está atirando? É bandido contra bandido, ou bandido contra a polícia. São esses dois mesmos”.

“Teve um morador que morreu. E uma vizinha morreu, com a bala perdida. Teve um que morreu, quando eram tiros de policial com bandido. E teve uma velhinha também que morreu, na rua principal, lá de baixo. Atiraram lá de cima, atiraram na cabeça dela”.

A história de Rodrigo

A entrevista com Rodrigo foi realizada na minha casa, em setembro de 2006. Foi interessante entrevistar um aluno depois do drama desenrolado na sala de aula no ano de 2005 porque permitiu conhecer o destino dos estudantes da turma observada no ano seguinte ao da pesquisa.

Rodrigo é um rapaz que tinha 21 anos quando conversamos. “Eu nasci na Rocinha. A gente morava na Rocinha quando eu nasci”. Os pais são do Ceará embora tenham se conhecido no Rio. Este aluno se definiu “branco”. Seu pai, também definido “branco”, tem 58 e a mãe, definida por ele como “branca”, tem 43 anos. Ambos não concluíram o ensino fundamental. “*Meu pai estudou até a 4ª série e minha mãe até a sétima*”. Ele falou sobre a origem das famílias paterna e materna:

“Meu pai veio para o Rio com a 4ª série já, acho que ele veio com 16 anos, só que como ele não podia vir com dezesseis anos, ele conseguiu que aumentassem dois anos na identidade dele, então ele veio para o Rio. Deixou a família lá. Minha mãe eu já não sei, mas acho que a família da minha mãe já é mais daqui. A maioria mora aqui já. Tem poucas pessoas lá. Meu a do meu pai a maioria é para lá”.

Os pais trabalham. “*Minha mãe é costureira. Trabalha em casa mesmo. Às vezes alguém chama ela para trabalhar fora e ela fica uma semana trabalhando. Depois o pessoal não chama mais e ela trabalha em casa. Ela e minha tia trabalham em casa. O pai é motorista particular. Trabalha no Leblon. Rodrigo tem um irmão de 14 anos que estuda na 8ª. série de uma escola pública no Leblon. Sobre a escola do irmão, a mesma em eu estudei, ele disse: “agora deu uma caída, mas na época que eu era do municipal diziam que era muito bom colégio”.*

Rodrigo mora no Parque da Cidade, na Gávea. *“É uma pequena favela, no final da ‘Marquês de São Vicente’. Nossa casa é normal. Para quatro pessoas já é pequena. É um quarto, sala, cozinha e banheiro, e tem uma área pequenininha”*. Ele descreveu sua casa:

“A gente tinha uma cama beliche, como é um quarto só, a gente dormia todo mundo junto. Sendo que a gente está ficando mais velho; eu já estou com 21 anos. Eu falei para minha mãe para tirar a cama de cima, e a gente fica revezando. Quando um dorme dentro do quarto, o outro dorme no sofá.”

Rodrigo já trabalhou: “mas com carteira assinada ainda não. Só como estagiário”. Ele trabalhou em duas empresas: *“Eu trabalhei na Sansung, na Rua Buenos Aires, com dezessete anos. E há pouco tempo eu estava na loja Marisa. Só que não deu para ficar mais porque rolou um problema. Eu era free lancer”*. Ele explicou o tipo de atividade que fazia no último emprego: *“Trabalhava com cartão, para captar gente para fazer cartão da Marisa. A gente podia tanto trabalhar dentro da loja mesmo como fora; o importante era você fazer sua meta”*. Ele descreveu o que fazia nesse trabalho:

“Em Copacabana era mais difícil. É tipo assim, tem um horário que você sabe que é o melhor horário para você pegar as pessoas. Mais para de tarde, as pessoas estão saindo do trabalho, tranquilos. E tinha que fazer dez cartões aprovados, por dia. O problema era aprovar. Por que às vezes você fazia até quinze, mas no final do dia tinha só três ou quatro aprovados. Tinha muita gente com nome no SPC”.

Em pouco tempo, Rodrigo foi mandado para a loja do centro, onde pensava que seria efetivado. *“A gerente falou que chegando lá eu seria efetivado, mas ela ficou me enrolando, enrolando. Fiquei lá um tempo e nada. Sempre levava meus documentos”*. Cabe informar que em 2005, ano da pesquisa de campo na turma do rapaz, ele não trabalhava.

O ensino fundamental

Rodrigo fez o ensino fundamental em escolas públicas. *“O Jardim eu fiz na escolinha, lá mesmo onde eu moro, no Parque”*. Este aluno estudou em várias escolas: *“O C.A. fiz no ‘Capistrano’, no Horto, a primeira e segunda séries também. Na terceira, eu vim para o ‘Shakespeare’, no Jardim Botânico. Na quarta fui para o ‘Cristiano’ e fiquei até a oitava”*. Ele explicou porque mudou tanto de colégio: *“as escolas eram muito contra-*

mão para mim; no Cristiano que é ali pertinho de minha casa, era só descer". Ele deu sua apreciação sobre essa escola:

"Acho que os professores ajudavam a gente muito, sabe? Tem alguns que não, tem aqueles que a gente gosta menos, mas eu achei que foi um bom colégio. Eu acho que eles eram um pouco mais atenciosos do que agora na escola de ensino médio. Acho que na escola de ensino médio tem muita turma também. Não tem como eles dar mais atenção. No Cristiano não, eram menos turmas que eles trabalhavam. Então, quando você estava com um problema, principalmente em matemática, que eu tenho um problema danado com matemática, eles ajudavam".

Rodrigo falou como via o "problema" que tinha em matemática: *"não entra na minha cabeça, às vezes é um negócio fácil... Não entra na minha cabeça a matemática, às vezes é um negócio fácil de entender, mas eu demoro o maior tempão"*. Entretanto, apesar dessa dificuldade declarada, Rodrigo chegou até a 8^a. série sem ter sido reprovado. *"Em colégio municipal nunca repeti"*. Respondendo como agia nas salas de aula de matemática, Rodrigo disse:

"durante a aula eu já não era muito de perguntar. Eu esperava os outros perguntar para entender. Era mais assim, fora. Quando acabava a aula, eu chegava lá, pedia uma explicação e eles explicavam. Eles explicavam ali na hora para mim, então dali eu começava a entender".

Ele explicou que não costumava fazer perguntas ao professor na sala de aula quando não entendia o que era ensinado:

"Às vezes até no final da aula, quando acabava a aula, eles estavam indo embora, eu chegava lá na mesa pedia uma explicação, e dali eles já me explicavam já. Não é nem caso de ser tímido. Por que eu conhecia todo mundo, não tinha nenhum problema nenhum com isso. Mas era por que eu não gostava mesmo. Prestava atenção ali, no que ele estava fazendo no quadro, se eu não entendesse depois eu ia lá depois da aula eu ia lá e perguntava".

Rodrigo gostava de algumas disciplinas. *"No municipal eu sempre gostei muito de ciências. Sempre gostei muito de ciências e geografia. São as duas que eu nunca, nem na escola de ensino médio, fiquei em nenhuma delas"*. Embora gostasse muito de ciências, na escola de ensino fundamental ele poucas vezes esteve no laboratório: *"No laboratório, que eu lembre, a gente foi umas três vezes"*. Este aluno contou ter escolhido estudar na escola pesquisada após concluir o ensino fundamental.

“Quando eu estava na oitava, eu liguei, eu não lembro para onde que você ligava, que você se inscrevia para entrar no colégio: eram três opções. Primeiro era o que você mais queria ir, e eu cai na escola 2. Eu sempre achei que esta escola era melhor que as outras. Fui para o colégio que eu escolhi”.

A escola

Rodrigo conhecia muitas pessoas que tinham estudado na escola de ensino médio Segundo lembra, *“as pessoas que estudaram lá sempre falaram bem do colégio, eles achavam que era uma boa escola”*. Apesar de preferir estudar de manhã, este aluno foi matriculado no turno da tarde, pois *“o primeiro ano não tem de manhã. Só de tarde. Eu entrei lá em 2001”*. Ele comentou sua vida de estudante da nova escola.

“Acho que eu estava acostumado no municipal, do jeito que era, não tinha inspetor, era aquela coisa mais tranqüila. Então, quando eu cheguei lá me senti preso, porque tinha um horário. Não podia sair do colégio na hora que você quisesse. Tinha o inspetor, o tempo inteiro pegando seu pé. Então no primeiro ano que eu entrei lá, não gostei. E eu acabei repetindo. Eu era meio cabeça doida. Então comecei a fazer bobeira. Eu sou conhecido lá por causa disso, porque eu zoava muito”.

Rodrigo acredita que sua primeira reprovação se explica por não ter gostado da escola. *“Principalmente porque eu não gostava, não gostei do colégio, deu essa doideira em mim, eu resolvi nem ligar para o colégio”*. Este aluno contou que embora não faltasse à escola, costumava faltar às aulas. *“Eu faltava muito também. Eu costumava ir muito à escola, mas não subia para sala. Sempre fui meio perturbador assim. Por causa disso, eu ficava visado, às vezes nem era eu, mas os professores caíam em cima de mim”*.

Segundo as regras da escola, há uma pessoa – o “inspetor” - que controla os alunos do turno da manhã e da tarde no pátio. *“Ele observa os alunos, caso ele soubesse que estava tendo aula, ele tinha que botar o aluno para cima. Eu sempre matava muita aula lá em baixo, eles sempre me botavam pra cima, daqui a pouco eu descia de novo”*. No turno da noite é diferente, segundo Rodrigo descreveu:

“à noite não tem esse problema. Os inspetores acham que os alunos têm mais cabeça. Eles não têm que ficar botando para cima. Você pode ir embora na hora que você quiser. Se quiser assistir às aulas, você assiste, se não quiser, você fica lá embaixo”.

Este aluno está na escola pesquisada desde 2001. No ano de 2005, quando observei sua classe, Rodrigo estudava no 2º. ano do ensino médio, por causa da repetência. Ele explicou que a repetência não o levou a sair da escola. *“Eu pensei que sempre que eu repeti nessa escola era por causa disso, de eu ficar sempre desse jeito. Eu repeti muitas vezes, por isso que eu estou lá até hoje”*.

A repetência

Rodrigo explicou como entendia sua repetência. Ele atribuiu a primeira reprovação a um “problema de saúde”, que o acometeu no ano de 2001.

“No final do ano eu tive um problema de saúde. Eu não estava conseguindo me juntar com a galera, eu estava com algum problema, eu acho que era psicológico, no final do ano eu tive uma convulsão. Eu faltei uma semana à escola. Tomei remédio um tempo. E depois eu continuei a minha vida normal. Eu repeti. Foi o ano que eu repeti a primeira. Isso foi no primeiro ano mesmo, o primeiro ano que eu entrei lá.”

Em 2002, Rodrigo fez novamente o 1º. ano do ensino médio; ele foi para uma turma onde havia outros alunos repetindo o ano. *“Continuei de tarde porque o primeiro ano só tem de tarde”*. Ele acredita que o fato de que *“nunca tinha repetido na minha vida”* fez com que passasse a se “dedicar” ao estudo. *“Eu repeti e me dediquei mais esse ano. Então eu passei, não fiquei em nenhuma, passei direto”*. Em 2003, dois anos depois de ter ingressado na escola, Rodrigo estava no 2º. ano do ensino médio, feliz, segundo ele, porque *“tinha passado direto”*. Rodrigo passou a estudar de manhã.

No 2º. ano, segundo ele, *“por causa desse negócio de eu ser visado”*, Rodrigo teve problemas com alguns professores. *“Teve uma de português, que não gostava de mim de jeito nenhum, então, no terceiro bimestre, eu descobri que ela estava tirando ponto meu”*. Rodrigo descreveu o acontecido.

“Eu nunca fui de olhar, eu antes não olhava as provas. Eu não conferia e só fui ver isso no terceiro bimestre. Eu fiz uma prova com duas folhas, que era para tirar noventa, e quando fui conferir vi que ela só tinha dado os pontos de uma folha. Da outra folha ela não me deu. Quando fui falar com ela, veio com uma desculpa esfarrapada. Então peguei a prova de um amigo, que a resposta era a mesma, e ela deu certo para ele e errado pra mim. ‘Por que você deu certo para ele e errado pra mim?’ Ela ficou sem graça e

me deu os pontos. Mas aí já era o terceiro bimestre. Eu já estava quebrado. Não tinha mais como eu fazer os duzentos pontos. Ela não ia me ajudar mesmo por que ela nunca gostou de mim”.

No ano letivo de 2003, Rodrigo ficou em “recuperação”, mas acabou sendo reprovado. *“No 2º. ano eu fiz prova de recuperação no final do ano, mas não consegui; então eu fiz o 2º. de novo, eu repeti”.* Rodrigo explicou que a “recuperação paralela”, que existe atualmente na escola, é diferente da que fez. *“Agora só está tendo recuperação paralela, no meio do ano. Você faz a prova, a média é cinqüenta; se você tirar menos do que isso, você faz uma prova depois, para melhorar a pontuação naquele bimestre”.* Ele explicou como era a “recuperação” na escola que fez em 2003.

“Eu me lembro que eu fiz até uma recuperação em janeiro. Teve greve, eu fiz uma recuperação em janeiro. Se você tirasse acima da média, você não ficava naquela matéria. Se você tirasse abaixo ficava. Você tinha que estudar em casa mesmo o que você deu o ano todo sozinho. E no dia da recuperação você ia lá e fazia a prova. No caso de você ficasse em três matérias, tinha que tentar passar ao menos em uma para ficar em dependência em duas e não ser reprovado”.

No final do ano de 2003, Rodrigo foi reprovado: teria que repetir o 2º. ano do ensino médio. *“Fui para manhã, então eu relaxei de novo, comecei a repetir de novo”.* Rodrigo contou que quando repetiu o 2º. ano, outros colegas da sua classe também foram reprovados. No final do ano letivo de 2004, Rodrigo foi novamente reprovado. *“Quando eu repeti pela segunda vez o 2º. ano, a galera que ficava comigo, acho que passou só um. Daquela turma acho que só dois ainda estão lá de noite. Acho que estão fazendo o terceiro ano já”.*

Em 2005, ao fazer pela terceira vez o 2º. ano do ensino médio, Rodrigo passou a estudar à noite. Ele explicou que a mudança de turno foi sugerida pela vice-diretora, embora ele próprio, segundo faz questão de dizer, também estivesse querendo estudar à noite. *“A vice-diretora da tarde me chamou para conversar. Então ela falou que o melhor era eu ir para a noite. Se bem que eu já estava bem tranqüilo na época. Eu acho que foi mais por eu ser repetente”*. Ele explicou que alguns alunos reprovados na escola de ensino médio acabam estudando de noite.

“Eles preferem que a galera que já repetiu algumas vezes assim vá para de noite. Porque os novos que chegam, não ficam com esses que já estão lá mais tempo. Por que quem fica tem aquela fama de veterano, leva os outros para bagunça. Os que chegam, todo mundo é novo. Mas acho que foi esse negócio de eu ser repetente, ela preferiu que eu fosse para de noite”.

No final de 2005, ano em que realizei a pesquisa de campo, Rodrigo foi aprovado para o 3º. ano do ensino médio. Ele contou que, por sua “experiência”, conversa muito com o irmão mais novo: *“porque ele também está com a cabeça igual à minha de antes”*. Rodrigo aconselha ao irmão “tomar cuidado” porque *“no segundo grau é diferente, é mais difícil”*. Ele explicou sua forma de pensar.

“Porque são mais matérias, e muda a forma de pontuação. Porque no municipal, na época que eu estudava, era negócio de PS e EP⁴³. Quer dizer, você não sabia quantos pontos você fez na prova, você só sabia o PS. Lá na escola você tem que somar pontos. Você sabe quanto que você ganhou na prova. Você tem que somar pontos”.

Os professores

Conversando sobre os professores que tivera no ano de 2005, Rodrigo contou que o professor de geografia – Antonio- fora seu professor no ensino fundamental, na sexta e oitava série. Rodrigo deu sua opinião sobre a forma desse professor ensinar.

“A geografia do Antonio já era muito fraquinha. Sempre foi. Acho que o Antonio não liga muito para a galera não. O negócio dele é botar a galera para passar. Eu achava melhor que fosse geografia mais aprofundada mesmo, se ele fizesse uma parada maneira, matéria maneira. Mas ele é muito de perguntinhas, as mesmas perguntinhas que ele dá sempre”.

⁴³ Plenamente Satisfatório (PS) e Em Processo (EP).

Segundo este aluno, na escola municipal, Antonio fazia “joguinhos, cruzadinha, e quem acabasse primeiro ganhava ponto. Os três primeiros ganhavam ponto. Mas a matéria dele é fraca”. Rodrigo explicou o que queria dizer com esse adjetivo. “Porque ele sempre dá as mesmas perguntas, e tem horas que ele sabe menos que a gente. Mas é uma pessoa legal”. Comentando sobre as boas notas dos alunos em geografia, ele explicou: “As notas são boas por que a matéria dele é muito fraca”.

Falando sobre as aulas de biologia, Rodrigo contou que sua turma não teve aulas no laboratório no ano letivo de 2005. No ano passado, este aluno teve aulas de biologia com outra professora. “Eu gostava da biologia da Ema. É boa. Levava a gente para o laboratório”. Comparando as aulas dos dois docentes desta disciplina, ele teceu algumas considerações:

“Eu prefiro a Ema. Não é que ele seja ruim, mas tem algumas coisas que o Miguel embola muito. Ele dá aula de uma coisa e quando chega na prova ele cobra o que você não estudou praticamente. Como você não viu aquilo ali a galera se dá mal. O problema dele maior é dar uma coisa na sala e na hora da prova ser outra coisa. Ou então ele embolava muito as perguntas e dava voltas, dava voltas”.

Rodrigo foi um dos poucos alunos da turma que “não ficou” em biologia com o professor Miguel. Ele foi aprovado em todas as matérias, com exceção de artes, na qual ficou “em dependência”. O aluno contou como tinham sido as aulas de artes, explicando sua surpresa por ter sido reprovado em artes, matéria que sua turma praticamente não teve aulas. Segundo sua versão, a falta de professores traz prejuízo para o aluno.

“Foi aquele problema do final do ano. Porque a professora saiu. No início do ano, das três aulas que ela deu eu fui a duas e faltei uma. Ficaram de colocar outra professora de artes. Passou o ano todinho e ninguém colocou professora de artes. No quarto bimestre, no finalzinho, entrou outra professora, sendo que ela não deu aula para nossa turma; ela deu uma prova no final de ano e ninguém sabia de nada. Porque no caso eu ia passar sem ficar em nenhuma. Eu ia passar sem ficar em nenhuma. Agora estou tendo que fazer trabalho de dependência agora para setembro”.

Respondendo se os alunos costumavam recorrer à direção em casos similares, este aluno contou sua experiência: “Se for discutir na coordenação, reclamar, eles acham que o professor que está certo. Eu fui lá várias vezes reclamar daquela professora. Eu falei

com a diretora, falei com a vice-diretora, mas a professora está lá até hoje, está na escola de manhã ainda”. Ele explicou sua atual forma de pensar e agir:

“Para ir falar com a direção tinha de ir todo mundo da sala. Mas era por isso que antigamente eu batia muito de frente com o professor, por que eu achava que eles estavam errados. E o professor sempre acha que eles que têm razão. Agora eu não falo, prefiro dar as costas”.

Comentando sobre o professor de química, Rodrigo considerou que “Wilson dá aula bem”. Ele explicou o bom desempenho dos alunos na matéria:

“A galera se dá bem porque ele dá aula bem. Ele explica bem. Química é uma matéria que às vezes fica meio complicada. Como com a professora que a gente está agora⁴⁴. Ela deu um teste agora, eu me perdi no teste. Eu não sei, por que o jeito dela explicar não é tão bom quanto o Wilson”.

Rodrigo descreveu o modo de ensinar deste professor:

“O Wilson não, ele vai por etapas, assim, e a galera entende. Porque ele dava por etapas, ele não embolava aquilo tudo. Hoje ele dava isso, a gente entendia aquela parte, no outro dia, aquela outra parte. Por isso que a gente se dava bem. Pelo fato dele dar aula bem. Ele dava aula, não era aquele negócio sério até o final. Tinha uma hora que ele dava aquela descontraída. E o jeito que ele dava aula, prendia a atenção dos alunos, o jeito que ele dava aula era muito bom”.

Rodrigo teceu apreciações sobre Augusto, o professor de matemática, e sua forma de ensinar:

“Augusto é um professor que eu gostava. Ele ajudava os alunos. Ele tinha essa qualidade, ele ajuda os alunos. Eu acho que ele ajudou todo mundo. Sempre que ele estava dando aula, ele repetia trinta vezes. A Carol tinha o maior problema de matemática e perguntava muito. Ele explicava para você quantas vezes fosse”.

Sobre a colega, ele acredita que: “Carol tinha um problema sério de matemática, pior do que eu”. Explicando porque, diferentemente da colega, fazia poucas perguntas para o professor de matemática durante a aula, o rapaz disse: “Eu nunca fui de fazer pergunta. Eu prefiro chegar lá, e eu e o professor me explicar depois, eu acho melhor”.

⁴⁴ Cabe informar que a entrevista com Rodrigo foi em setembro de 2006, quando este aluno estava no 3º. ano do ensino médio.

Para este aluno, Wilson e Augusto são melhores professores do que os outros. Ele explicou as qualidades que via em ambos: *“Acho que tem menos professores como esses. Acho que os professores dão a aula deles ali, e aí, vão embora... Na deles, eles explicam bem. Augusto e Wilson têm paciência de explicar”*. Fazendo comentários sobre outros docentes, Rodrigo disse o que pensava sobre as aulas da professora Cecília de português.

“Eu não gostava muito do estilo dela não, eu acho que o jeito que ela dava aula não prendia a atenção da galera não. Acho que também ela não era ruim. Mas eu não gostava do jeito que ela dava aula. Eu nunca fui muito de português. Vai ver que é por isso que eu não gostava muito”.

Rodrigo fez considerações acerca das aulas de Artur, o professor de história: *“Artur deu pouca aula para a gente. Ele dava aula curta, e acho que ele faltava muito também”*. Ele comentou as faltas dos professores na escola de ensino médio pesquisada e as conseqüências para aprendizagem dos alunos:

“Acho que em 2005 os professores faltavam um pouco mais. Mas era assim, não era um ou outro, era quase sempre os mesmos. Principalmente o Artur, ele faltava, ou quando não faltava, ele já chegava atrasado. Então dava aquilo ali, na boca, aí acabou. Quando chegava na prova você tinha que se virar. Eu não sei se eu estou com o caderno do ano passado, mas acho que deve ter umas cinco folhas. Em história ninguém ficou não”.

Rodrigo descreveu como via a relação entre o que definiu de “aula mais fraca” e a aprovação:

“Acho que o Artur é mais ou menos assim, mais ou menos tipo o Antônio. Chega na sala de aula dá pouca matéria, chega no final do ano, todo mundo passa. Todo mundo passou nele, não por que a matéria dele ele explica bem, não. Passou nele por que ele deu pouca coisa, chega na hora da prova, são as mesmas perguntas, aquela mesma coisa. Acho que os dois são mais ou menos a mesma coisa”.

Os planos após o ensino médio

Este aluno não pretende fazer um curso superior quando acabar o ensino médio. Ele descreveu o que pensa em fazer quando acabar o colégio:

“Eu pretendo arrumar um trabalho. Nem que não seja um trabalho bom, por que eu não tenho muita experiência ainda. Acho que pegar um dinheirinho e com esse dinheirinho vou investir num curso técnico. Estou

pensando no SENAC, sendo que o SENAC é um pouco caro, mas trabalhando, dá pra levar. Minha mãe está falando que até pagaria para mim, mas ela paga para o meu irmão, eu não quero que ela pague”.

Rodrigo justificou sua decisão considerando o tempo que levaria para fazer um curso de graduação. Este aluno prefere se “aprimorar” e fazer “*um curso de montagem e de manutenção de computador, de administração, de repente. São bons cursos*”. Ele explicou seu ponto de vista:

*“Não penso em fazer faculdade. Acho que vale mais a pena fazer um curso técnico que leva menos tempo, um, ou dois ou três anos. Você se aprimorar em várias coisas, e em menos tempo. Quatro anos na faculdade, e seguir aquela mesma coisa ali. Ficar só naquela mesma coisa, e chegar no final você nem chega a acabar, pega um emprego, segue, e vai por outro caminho. Mas pode ser que de repente você nem siga aquela carreira ali, você siga outra. Eu prefiro fazer um, dois cursos técnicos, e me aprimorar”*⁴⁵

Rodrigo contou que a mãe gostaria de ele fizesse um curso superior: “*Ela quer, ela ainda pensa, ainda quer que eu faça faculdade, mas eu já falei para ela que eu não estou a fim*”.

A vida social

Rodrigo não tem namorada, mas gosta muito de sair. Os programas que costuma fazer são os que “todo mundo faz”:

“O normal: beber, fumar, zoar. Na praia a gente não costuma ir, a gente é mais de sair, na balada. De noite a gente marca assim e vai todo mundo. Às vezes quando chega sexta-feira, a gente sai, bebe ali nas redondezas do colégio, vai para algum lugar, a maior galera”.

Ele contou que gosta de sair com outros alunos da escola que também moram no “Parque”, como ele.

“É a panelinha dali de trás. De vez em quando junta um ou outro, principalmente de noite, uma galera ali, e outra lá. Acho que quando eu estudava de manhã a galera era mais entrosada, saía todo mundo junto. A de agora eu não sei se você conhece, o Jonaldo, o cabeludo, o Juninho, que

⁴⁵ Esse é um exemplo do mecanismo de “auto-seleção negativa”, como chamou Bourdieu (1999).

mora no Parque. Junta a galera que mora no Parque, a Jaqueline, a Viviane...”.

A aprovação e a reprovação dos colegas

No final do ano de 2005, alguns alunos da turma de Rodrigo foram reprovados. Ele comentou sobre a reprovação de um colega. *“O Carlos foi reprovado porque faltou. Agora ele saiu. Saiu como repentente. Ele repetiu e saiu do colégio. Mas no final do ano ele começou a faltar muito, porque ele estava trabalhando muito”.*

Rodrigo ficou surpreso com a reprovação do colega Dudu. Notei que Rodrigo também se surpreendeu com aprovação do aluno Gilmar. Ele disse sobre este último: *“Porque tem alguns assim, que a galera pensa... que pelo fato de ser mais escolado assim...”*

Rodrigo teceu algumas considerações acerca da reprovação dos alunos Pedro e Lucio:

“O Pedro acho que fazia umas perguntas nas aulas, sim. O Lucio não; o Lucio faltava muito. O Pedro e o Lucio eu não sei porque foram reprovados. Porque o Pedro sempre ia. Ele faltava, mas não faltava tanto; a Isa, que faltava, passou. Acho que não sei, não sei explicar porque o Pedro repetiu. Às vezes é esse o problema, não entender a matéria. Eu prefiro ir lá e perguntar ao professor, eu e o professor. Agora tem outros alunos que não entendem e não vão lá perguntar. Então fica por isso mesmo”.

Rodrigo falou sobre os colegas da turma de 2005: quem permaneceu e quem saiu da escola em 2006. A aluna Carol, reprovada, saiu da escola. *“A Carol não está indo à escola”.* A aluna Bia, aprovada, saiu da escola: *“A Bia saiu. Ela não trabalhava ano passado, lembro que eu ficava brincando com ela de que nós éramos os vagabundos da sala”.* O aluno Carlos, reprovado, saiu da escola. Os alunos Lucio e Pedro, reprovados, estão estudando na escola 2 à noite. O aluno Ronaldo, aprovado, está estudando de manhã. *“Ronaldo agora está de manhã. Acho que ele saiu do trabalho e foi para de manhã. Outro dia eu passei de manhã e vi ele na escola”.* O aluno Dudu, reprovado, está repetindo o 2º. ano na escola. *“Dudu está de noite ainda”.* Ele falou sobre os alunos de sua turma de 3º. ano do ensino médio.

“A gente fica no mesmo grupinho, não ficamos sentados juntos, mas no mesmo grupinho. Estamos na mesma sala o Marcio, o João, a Rita, a Ana. Aquelas duas que sentavam juntas com a Ana, a Julia e a Nanci. O Gilmar está na sala também. O Marco também. Quem parou de ir agora, tem o

Bruno e a Isa. O Bruno está na minha sala esse ano. Ele está faltando agora, está trabalhando num restaurante. Ele estava até indo, mas parou de ir. A Isa é uma moreninha que trabalha perto do Miguel Couto, que faltava direto. Ela sentava muito assim pela frente, tinha um casaco de couro. Ela também é tipo vai hoje e falta uma semana. Ela também faltou muito no ano passado e passou. Passou e está lá, falta do mesmo jeito”.

As histórias dos alunos podem explicar seu destino na escola? Comparando as histórias, o que une e o que separa os três alunos?

Em comum, todos são oriundos de camadas menos favorecidas economicamente; os três têm pais trabalhadores, que vieram de outros Estados, e que não concluíram o ensino fundamental; todos moram em locais próximos à escola; os três cursaram a pré-escola; todos trabalharam/trabalham durante a vida escolar; nenhum foi reprovado no ensino fundamental; os três acham a escola pesquisada uma “boa escola”, têm dificuldades em alguma matéria e têm opinião parecida sobre os professores que tiveram no ano letivo de 2005.

Rodrigo e João são do sexo masculino, moram em favelas, sempre estudaram em escolas públicas e têm irmãos mais novos em idade escolar, que estudam em escolas públicas. João e Rita tinham 18 anos no 2º. ano do ensino médio; nunca foram reprovados e pretendem fazer curso superior. Rita e Rodrigo têm pai ou mãe por eles classificados como “branco”. Ambos começaram a trabalhar depois dos 16 anos.

Rodrigo tinha 21 anos, foi reprovado mais de uma vez no ensino médio, e não pretende fazer faculdade. João é negro e vai ser pai em breve. Rita é do sexo feminino; estudou o ensino fundamental em escola particular e teve explicadora. Rita é filha de porteiro e mora na Gávea com o pai e a mãe.

3.3 O destino dos estudantes na escola

No último COC da turma observada como estudo de caso, ocorrido em dezembro de 2005, dos 41 alunos matriculados, na “pauta”, cerca de 12 alunos foram julgados como “evadidos”, 13 foram julgados reprovados e 16 alunos foram considerados aprovados. Todos os aprovados ficaram em “dependência” em uma ou duas matérias ⁴⁶.

No dia em que as notas ficaram disponíveis para os alunos, eu estava na escola para entrevistar uma das diretoras. Enquanto esperava para ser atendida, observei a reação dos estudantes ao saber seu destino na escola. O veredicto, aprovado ou reprovado, estava colocado em um mural na parede do primeiro andar da escola onde listagens das 57 turmas da escola apresentavam as notas dos alunos por turma. Na verdade, conforme notei, as listagens por turma apresentavam os nomes dos alunos reprovados e/ou em dependência e as respectivas notas em tais disciplinas. Notei que todos alunos chegavam ao local e procuravam seus nomes com ansiedade e expectativa. Ao ver a listagem e suas notas, as expressões dos alunos revelavam sentimentos de alegria ou tristeza, surpresas ou decepções. Alguns alunos exclamavam em voz alta “passei” e se abraçavam; muitos choravam e outros ficavam em silêncio.

Olhando a relação dos estudantes da classe estudada na listagem, constatei que dos 22 alunos observados, cinco foram reprovados: Carol, uma aluna de 20 anos, que se declarou “branca”; Carlos, um aluno de 21 anos, que se definiu como “pardo”; Dudu, um aluno de 19 anos, que se auto definiu como “moreno”; Lucio, um aluno de 20 anos, auto declarado “negro” e Pedro, um aluno de 20 anos, que se definiu como “negro”. Os demais foram aprovados. Todos ficaram “em dependência” em pelo menos uma disciplina. Os alunos Rita, João e Rodrigo foram aprovados. João e Rita ficaram em dependência em artes e biologia, como praticamente todos os demais colegas da classe, e Rodrigo ficou em dependência em artes⁴⁷.

⁴⁶ Cabe observar que isso significa que somente 40% dos alunos foram aprovados.

⁴⁷ Cabe explicar que a dependência significa reprovação. Na escola 2, a dependência significa que o aluno é aprovado da série A para a série B, mas tem que frequentar aulas na matéria da “dependência” na série

Observei alguns alunos da turma estudada como um caso no dia em que souberam do seu destino na escola. Rodrigo, um dos alunos que entrevistei, estava sentado no banco em frente ao mural. O rapaz estava sorridente como eu nunca vira. Rodrigo fora aprovado. Apesar de já ter visto suas notas, ele permanecia na escola como vários outros colegas. Percebi que aquele momento também era de confraternização entre os estudantes. Outro aluno da turma de Rodrigo chegou à escola. Ao ver as notas e constatar sua aprovação, Gilmar não coube em si de contentamento. O rapaz expressava sua alegria falando palavras em voz alta, tirando a camisa e gritando expressões de júbilo. Olhou a listagem muitas vezes e todas as vezes gritava de alegria: “Passei! Passei!”. Depois de um tempo, mais calmo, sentado no banco da escola, Gilmar disse para alguns colegas ainda em voz alta: “Pô, aprontei à beça e passei! Não acredito!”. Maria, aluna que frequentou a turma observada no primeiro semestre de 2005, chegou para ver suas notas. Ela estava com a filha de cerca de dois anos e uma amiga que também estudava na escola. Maria foi reprovada. Embora abatida, ela parecia contente ao dizer em voz alta: “Passei em três! Passei no Miguel, não acredito!”.⁴⁸ A amiga de Maria também foi reprovada.

Observando Gilmar e sua alegria por ter sido aprovado, lembrei que este aluno fora citado pelos professores em um dos conselhos observados como um aluno que “atrapalhava a aula”: ele foi classificado como aluno de “comportamento inadequado”. Lembrei também da polêmica aula onde a professora de português dera uma nota boa a Gilmar, o que acabou gerando um grande conflito na classe por vários alunos não concordarem com a avaliação da professora... Gilmar foi aprovado com dependência em biologia. Observando que a aluna Carol foi reprovada, lembrei dessa aluna nas aulas observadas e de suas perguntas nunca respondidas pelos professores... Vendo que Carlos tinha sido reprovado, lembrei que esse aluno fora citado no segundo conselho de classe por alguns professores como candidato a destaque positivo... Observei que o

A, mas isso não é obrigatório. O professor que deixa em dependência é que deverá atender o aluno dando “tarefas: trabalhos, provas, redação”. “O aluno se vira para procurar o professor”. Cabe lembrar que no capítulo anterior a diretora da escola 2 declara que o excesso de alunos em dependência é que teria colocado a escola no Programa Sucesso Escolar, de combate à repetência na rede estadual. No capítulo seguinte, sobre os professores, a dependência é descrita e criticada pelos professores dessa escola.

⁴⁸ A amiga de Maria disse que o professor Miguel deu poucas aulas por isso teria aprovado a turma toda.

aluno Dudu foi reprovado. Observei que Lucio foi reprovado. Observei que Pedro foi reprovado. Imaginei a alegria de Jonas, o mais velho dos alunos observados, ao saber que fora aprovado. Observei que Rita e João foram aprovados, com dependência em biologia e artes; lembrei que esses alunos ficavam com a maior média da turma em todos os bimestres do ano letivo. Lembrei que Rita sempre foi classificada como destaque positivo nos conselhos de classe. Lembrei que João foi citado em todos os conselhos de classe como candidato à categoria “destaque positivo”, mas nunca ficou com o título⁴⁹. A alegria do aluno Rodrigo era plenamente justificada: depois de cursar a mesma série durante três anos, o rapaz fora finalmente aprovado, com 21 anos, no 2º. ano do ensino médio.

Nos capítulos seguintes, passo a descrever como é vivido o drama da sala de aula que separa e classifica os alunos. O próximo capítulo narra as histórias dos professores e indica que a estrutura da sala de aula se justifica nas representações docentes sobre a escola, o ensino e os alunos.

⁴⁹ Cabe explicar que “destaque positivo” é uma categoria usada na escola 2 para classificar os “bons alunos” eleitos pelos professores. Os alunos classificados como tal serão os indicados para oportunidades profissionais fora da escola como emprego e estágios. No capítulo sobre os Conselhos de Classe descrevo essa eleição.

Capítulo 4 – Os professores: os personagens, suas vidas e suas representações sobre a educação, a escola, o ensino e os alunos.

Ao longo da pesquisa de campo, conheci diversos professores que ensinavam nas escolas pesquisadas. Ainda que eu tenha observado muitas aulas, algumas foram observadas mais vezes fazendo com que eu me aproximasse mais de alguns professores do que de outros. Essa aproximação me levou a construir histórias de vida desses professores, personagens do drama da sala de aula, elaboradas a partir de entrevistas aprofundadas, baseadas em roteiro semi-estruturado, realizadas nas escolas e nas residências,

Este capítulo apresenta esses personagens, suas vidas, suas trajetórias profissionais e suas formas de pensar a educação, a escola, o ensino e os alunos. Os professores aqui apresentados, de ambas as escolas, mulheres e homens, de idades variadas e com diversos tempos de magistério, têm estilos diferentes de ensinar. As perguntas que devem ser feitas são: existe relação entre as histórias de vida e os modos de ensinar dos professores? As representações e crenças dos professores estão relacionadas ao tipo de sala de aula que produzem?

Cabe considerar que as falas dos seis professores entrevistados compõem, quando reunidas, uma espécie de retrato do ensino público do Rio de Janeiro do ponto de vista do professor. Foi interessante perceber que cada professor, de forma não intencional, aprofundou uma questão específica relacionada à educação pública. Assim, foi possível conhecer não só as regras e as condições gerais do trabalho docente, os modos de agir, de classificar, e de pensar dos professores de escola pública, como também algumas questões próprias da educação pública do Rio de Janeiro como “ciclos”, “aprovação automática”, “turma de progressão”, “turma de aceleração”, “avaliação por conceitos”, “aluno em dependência”, “professor concursado”, “matrícula”, “GLP”, “dupla regência”, “remoção” entre outras.

4.1 - Escola 1 – Ensino fundamental

Marcela: “O ovo ou a galinha, quem nasceu primeiro? Por que eles não recebem um bom salário então trabalham mal ou eles trabalham mal por que não recebem um bom salário?”.

Professora de ciências na escola de ensino fundamental pesquisada, Marcela tinha 43 anos no momento em que foi entrevistada na escola, em 2004. Lecionava na escola pesquisada há quatro anos, tendo entrado para o “município” em 1991. Estudou na Universidade Gama Filho onde fez licenciatura e bacharelado em biologia. O pai é médico veterinário e a mãe professora primária. Marcela queria seguir a carreira do pai, mas o pai não permitiu. *“Nem eu nem meu irmão, meu pai não deixou a gente fazer veterinária. Ele fez duas faculdades, agronomia e veterinária, mas não queria que a gente fizesse nenhuma das duas que ele tinha feito”.* Segundo ela, naquela época havia pressão na sua família para que se fizesse medicina, engenharia ou direito então ela resolveu fazer faculdade de medicina. *“Mas em medicina eu não passava. Não consegui os pontos necessários no vestibular e eu só queria UERJ ou Fundão”.* Moradora da Tijuca, seu marido é engenheiro e estava desempregado no momento da entrevista. O irmão de Marcela não tem curso superior e trabalhava com informática. Ela também lecionava em uma escola pública de ensino médio em outro município, onde passou por meio de concurso, desde 1997.

Marcela cursou o ensino fundamental e o médio em escolas particulares, embora tenha estudado um ano em uma escola pública. Segundo ela, sua família ficou um tempo sem condições para “pagar a particular”. Em sua vida escolar, Marcela foi reprovada no 1º. ano do ensino médio em matemática e atribui o fato de sua reprovação ao professor: *“ele dava poucas aulas porque faltava muito”.* Segundo contou, *“como eu já tinha dificuldades em matemática, não consegui pegar a matéria só estudando e acabei ficando reprovada”.* Para Marcela, a falta dos professores tem relação com a reprovação:

“Uma coisa é você estar ali orientando, explicando, tirando dúvidas, estudando junto, outra coisa é o professor falar: ‘estudem o livro da página tal a página tal para fazer uma prova’. Tem aluno que pega, mas têm outros que têm mais dificuldades... no meu caso eu tinha dificuldades em matemática, acabei sendo reprovada”.

Depois de ter entrado no município, Marcela fez uma especialização em ensino de ciências, na UFF, em 92/93. Ela avalia esse curso como bom porque *“abriu minha cabeça para ensino de ciências, não ficar só nessa coisa de dar teoria para eles decorarem. Abriu muito minha cabeça pra fazer práticas, experiências mesmo”*. Marcela considera que a falta de laboratórios e de material traz dificuldades para o ensino de ciências aos alunos das escolas públicas.

“Aqui na escola tinha que ter uma salinha: não digo nem um laboratório, mas uma salinha, com uma mesa grande pra eu fazer experiências, coisa que na escola particular tem. Nas duas escolas particulares que eu trabalhei tinha laboratórios maravilhosos, eu aproveitei muito, tinha muito equipamento; essa é a desvantagem da escola pública: não tem material”.

Além da especialização, Marcela fez outro curso: *“foi na Escolinha de Arte do Brasil, em Botafogo, onde eles dão curso de arte - educação para professores, de qualquer disciplina”* e uma oficina de dobraduras promovida pela prefeitura do Rio de Janeiro.

“Na 5ª. série a matéria em ciências é ar, água e solo, então eu fazia os animais da água, animais do ar, do solo.. na sexta série também, que é seres vivos, animais e plantas, eu fazia os animais com os alunos, fazia flores: eu trabalhava essas dobraduras mais na 5ª. e 6ª. série”.

A escola

Marcela classificou a escola de ensino fundamental pesquisada como uma “boa escola”, porque a escola “é menor” e a diretora “é muito presente”.

“A diretora faz a escola funcionar. Tem menos turmas. A diretora é muito empenhada em olhar tudo, vê o cafezinho, olha a entrada, varre o chão, ela é dedicada à função dela e a escola funciona bem. É por isso que eu gosto dessa escola, porque ela funciona”.

Falando sobre a questão da falta dos professores, Marcela explicou que na escola de ensino fundamental pesquisada, *“a diretora deixa faltar uma vez no mês”*. Quando isso acontece, esta professora geralmente deixa um trabalho ou um exercício para os alunos; *“se é o último tempo os alunos saem mais cedo”*. Ela informou que quando um professor falta, as aulas não são repostas e nem o professor é substituído por algum colega na sala de aula.

“O que acontece é que se a turma está sem professor eles pedem socorro. Eu vou e passo um exercício para os alunos... A gente costuma cobrir a falta do colega, mas eu estou lá com a minha turma, não é?”.

Marcela acredita que as diferenças entre escolas públicas e particulares estariam no “material didático, na biblioteca”. A biblioteca da escola de ensino fundamental é “uma salinha pequenininha, você não pode levar os alunos para lá, para fazer trabalhos lá, porque não cabe todo mundo. Também tem o horário do professor responsável: é só de manhã, e tem dias que ele não está aqui”. Comparando dois tipos de escolas, Marcela contou que embora “o currículo ‘da particular’ seja igual ao ‘da pública’”, segundo ela “a escola particular tem tudo”. A escola particular tem bibliotecas e laboratório “bons”. Ela acredita que isso traz conseqüências negativas para o ensino na escola pública:

“A particular tem inspetor, tem merendeira, tem faxineira, você quer fazer um passeio tem dinheiro... O professor da escola pública não está motivado... O professor não dá aula direito, faz os alunos copiarem e fica lendo jornal”.

Os alunos

Na escola pesquisada, Marcela lecionava em oito turmas, no turno da tarde e no da manhã, em turmas de 5^a. à 8^a. série. Ela vê os alunos escola como “filhos de porteiro da região e pessoas do Vidigal, do Cantagalo, da Rocinha” e que apesar dessa origem “são educados”. Ela explicou o que quer dizer com esse adjetivo:

“Mas mesmo esses que são dessas comunidades carentes são educados. Eles não te respondem quando a gente dá bronca ou quando entra em atrito com algum: eles não são malcriados. Ainda dão valor ao estudo, ainda têm o pai e a mãe preocupados com essa coisa do conhecimento, do estudo”.

Marcela não costuma passar dever de casa porque “aqui isso não funciona”. Ela explicou o porquê: “eles têm outros atrativos: a televisão, a praia, o baile, os amigos, andar de bicicleta”. As turmas em que lecionava são classificadas por ela de “heterogêneas”. “Nessas turmas têm alguns alunos ‘grandões’, porque já repetiram alguma série, ou mais de uma; eles estão fora da idade e os interesses são outros”. Marcela acredita que a heterogeneidade etária produzida pela repetência tem conseqüências para o ensino.

“Os próprios alunos têm preconceitos e ficam destacados dos outros na sala de aula. Eles não participam tanto, porque acham que eles são mais

velhos e aquilo já passou, é coisa dos mais novos.. Então os outros colegas não os procuram para fazer grupo. Mas na matéria, no estudo, na sala de aula, na hora de um explicar para o outro, eles não fazem isso. O que é mais velho não quer se envolver com o outro que acha que são crianças. Então esses acabam não chamando os mais velhos, pois sabem que ele não vai querer. Quando descem para o recreio não tem isso, todo mundo se dá bem, batem papo, o social deles é ótimo”.

Marcela descreveu o tipo de aluno que valoriza: “o que traz o material, o que tem presença, o que participa da aula, o que tem disciplina”. Ela explicou o que quer dizer:

“Tem aquele que vem para bagunçar mesmo e tem aquele que vem, mas fica de braço cruzado e não fala nada... Logo no início eu falo com eles: a participação de vocês é muito importante, porque vir e estar presente de corpo presente só não adianta (...). É como se dissesse: estou aqui, professora, tem que se fazer presente. Mas é em relação à matéria, não é fazendo bagunça, fazendo algazarra. É contar um caso dentro da matéria.”.

Ela acredita que a “participação” do aluno na aula é importante para o ensino porque é através das perguntas e das respostas dos alunos que o professor pode perceber quem está entendendo ou não:

“Se eu falar uma coisa e ele responder outra coisa lá, eu vou ver que ele não entendeu.. Então, eu vou ter a chance de explicar de novo. Mas se o aluno fica quietinho e não fala nada.. Por isso que eu dou várias oportunidades para o aluno se mostrar de alguma forma. Se ele não é muito de falar, de ir lá na frente, ler alto, mas tem trabalhos de revista, jornal, redação, ele tem exercício, ele tem a prova, tem pesquisa, então mesmo o aluno que não fala muito, que fica quietinho, ele tem outros trabalhos que ele pode fazer para tirar uma boa nota também”.

Para Marcela, os alunos têm dificuldades “em relação à leitura e à escrita” que interferem no ensino: “isso é o básico. Como eu posso falar de pulmão se tem aluno que não sabe escrever nem pulmão?”. Tais dificuldades estariam aumentando:

“hoje tem mais alunos que escrevem muito mal. Antigamente tinha aquele aluno ‘simplesinho’, mas que escrevia direitinho; hoje eles têm material, acesso a canetinha colorida, mas escrevem muito mal”.

O aumento da dificuldade de leitura estaria relacionado, segundo ela, a questões culturais como “a televisão e o vídeo game”:

“Eles não lêem mais, não dão importância à leitura, a televisão é só imagem, é a vida que eles estão levando mesmo, que não valorizam a

leitura, a escrita. Não é mais importante ter uma letra bonita, os cadernos de caligrafia... toda aula eles têm que ler; eles lêem muito mal, em todas as séries”.

Na escola pesquisada, os alunos são avaliados com conceitos. Marcela explicou que compõe o conceito do aluno por “pontos” que atribui conforme “o aluno faz os trabalhos”. Ela descreve seu modo de avaliar os alunos:

“Se ele fez o exercício, cumpriu; se ele fez três redações, tem três pontinhos, se trouxe recorte de jornal. No final, se eu dei vinte trabalhos, e desses vinte ele fez os vinte, eu vou dar um conceito bom pra ele, ‘bom’, ‘muito bom’ ou até ‘ótimo’. Em geral aos alunos que tem conceito ‘O’, de ótimo, eles participam, eles gostam de escrever”.

Ela considera que avaliar é “complicadíssimo” porque muitas vezes na aula o aluno “parece que sabe” e quando ele “vai escrever na prova o que ele entendeu, o que ele aprendeu é um caos”. Marcela declarou que costuma ensinar ao aluno o que ele não sabe mesmo que seja um assunto ensinado em séries anteriores.

“Tem professores que acham que se o aluno não sabe a matéria que outro professor ensinou, o professor não quer nem saber, eu acho que não, se o aluno não sabe e ele é meu aluno agora eu tenho que ensinar para ele agora, mesmo que não seja da minha série”.

Ela acredita que é possível ensinar aos alunos que tem, desde que estejam “interessados”. Segundo ela, “posso fazer tudo, mas se eles não estão interessados, não adianta, você vira palhaço, vira mágico, e não adianta”. Ela comparou a relação de ensino a relacionamentos entre casais: os dois “têm que querer”:

“Se um não quer não tem briga. Eu posso fazer tudo, ficar de cabeça para baixo, mas se eles não estão interessados vão ficar olhando pra mim assim, eu vou ficar lá na frente fazendo mágica. Eu não vou atingir, por mais interessante que seja a aula. Tem que haver também um movimento de fora para dentro, não só eu”.

A esse respeito, Marcela lembrou de uma aula, observada na pesquisa de campo, na qual os alunos da sétima série comentaram a morte de um jogador em campo, bastante noticiado pelos jornais⁵⁰. Ela contou como aproveitou o fato trazido pelos alunos para tornar a aula de ciências mais interessante.

“O exercício de casa ninguém tinha feito, mas na hora de falar da reportagem, o aluno Marcio levantou a mão e contou a história do jogador,

⁵⁰ Essa aula está citada no capítulo sobre as salas de aula pela relevância que representou para esse estudo

“você estava lá e viu, todos queriam falar. Então eu aproveitei o gancho para trazer o conteúdo. Se eu não aproveitar o que eles têm.. Vamos ver se eles vão trazer a reportagem do jornal que eu pedi; eu sei que poucos vão trazer.. é uma pena. Vou dar um ponto para aqueles que trouxeram, para valorizar o esforço dele e vou continuar a discutir o assunto.. Vamos comentar sobre o jogador, o problema que ele teve, sobre a morte dele. Vou aproveitar o interesse deles. Se eu falar de coisas que não chame a atenção deles, que não são do interesse deles, eu não vou atingi-los nunca”.

Esta professora pensa que a família também teria o papel de “incentivar o aluno” para vir à escola “não só para comer merenda”. Para Marcela, há mães que vêm a escola apenas como uma proteção do mundo da rua e isso tem que mudar.

“A mãe acha que o aluno está aqui dentro, que aqui ele não está na rua, ele está protegido, não importa se ele está aprendendo ou não está aprendendo. Eu acho que teria que mudar é a família, a família que tem que ser modificada”.

A reprovação

Marcela acredita que se os professores “agissem ao pé da letra” muitos alunos seriam reprovados; “têm muitos que não podiam passar para a série seguinte”. Entretanto, segundo ela existe uma “pressão” para que os alunos sejam aprovados, que ela chamou de “aprovação automática”.

“Não pode ter muita reprovação. Então ele vai indo, vai indo, e lá no segundo grau.. Esse ano, na outra escola em que trabalho, no primeiro conselho de classe vários professores reclamaram que muitos alunos estavam tirando zero porque não sabiam nada.. É a aprovação automática, a qualidade da educação está caindo”.

Marcela atribui a essa pressão a razão para que esteja menos exigente com seus alunos: “antes eu exigia mais e os alunos se dedicavam mais. Hoje você não pode exigir muito, senão reprova a turma toda, porque eles não conseguem atingir”. O professor que “reprova muito aluno” é convocado pela secretaria para justificar as reprovações.

“Mas você não pode reprovar toda a turma, porque a escola é pressionada. Se a gente tiver muita reprovação tem o COCEX, que é uma reunião para você justificar. Quando você dá muito I, quando você reprova muito aluno, a CRE vem à escola se reunir com o professor e os pais do aluno. É uma pressão. É uma determinação do governo federal que todas as crianças estejam na escola e que elas terminem pelo menos o primeiro grau”⁵¹.

⁵¹ O “COCEX” é o Conselho de Classe Extraordinário. Segundo a coordenadora pedagógica, este Conselho ocorre quando a família do aluno que foi reprovado recorre junto à escola e a escola comunica à

Conforme Marcela, nas escolas “do estado” que reprovam menos alunos “o diretor ganha uma gratificação”. Entretanto, para ela, essa pressão “não justifica o não ensinar” e o professor tem que fazer o seu papel embora alguns não o façam, conforme contou.

“Mas é claro que se você tivesse condições melhores você ia fazer muito mais, ia render muito mais. Não é por causa disso que eu vou faltar, que vou botar meus alunos copiando um negócio e vou ficar lendo jornal. (..) Mas isso acontece”.

Para esta professora a reprovação é um recurso que funciona com alguns alunos e com outros não. Descrevendo alguns casos, lembrou de um exemplo em que “foi bom para o aluno ter sido reprovado”, porque no ano seguinte o aluno “ficou mais maduro, se identificou mais, ele levou um susto”. Ser reprovado “fez bem porque ele não tinha maturidade, não se dedicou muito, faltou à beça” e com a reprovação “o aluno teve uma outra oportunidade de mostrar que é capaz”. Ela acredita que há casos de alunos que melhoraram bastante depois de reprovados. Marcela definiu o tipo de aluno para o qual a reprovação é necessária:

“Esse aluno que não se dedicou muito e é imaturo pra série, então ele vai ter mais uma chance. Agora, aquele que teve um acidente ou algum problema e é bom, e teve que ficar afastado, esse não merece reprovação. Nesse caso ele é capaz de se dar bem de tirar notas boas, só não pôde por um impedimento particular”.

Outrossim, Marcela considera também que algumas vezes a reprovação não foi boa para o aluno porque levou-o a abandonar a escola.

“Tem caso de reprovações que foi pior. O aluno ficou decepcionado, achou que não era capaz; aquilo foi como um balde de água fria em cima dele, ele estava achando uma coisa e viu que não era aquilo e desistiu. Desistiu de estudar. Ficou pior ainda no outro ano e acabou abandonando a escola”.

A educação

De acordo com sua concepção de educação, Marcela pensa que “os professores deviam trabalhar de outra maneira com os alunos” a fim de promover conhecimento. O

CRE. Um membro da CRE vem à escola e todos os professores que trabalharam com aquele aluno são convocados. “Tudo é relatado em uma ata. A decisão é ratificada ou se toma uma outra decisão. Felizmente, ou até diante das circunstâncias, todo trabalho que a escola faz, a gente nunca teve um caso de COCEX que voltasse atrás”.

professor deveria levar o aluno a aprender mesmo que as condições de vida o atrapalhem. Ela descreveu seu ideal de educação:

“A educação deve ser o conhecimento, ajudar o aluno a aprender, a buscar mais conhecimento, porque esse é o ideal de educação, e não essa questão de nota, de boletim, de diário, prova; porque o aluno não é só isso, não é só papel, tem as dificuldades dele, tem a violência na rua.. A mãe de um aluno veio me dizer que o filho não veio porque teve problema de briga e fecharam a rua; tenho um aluno que não costuma faltar e teve que faltar.. Isso a gente também tem que levar em consideração”.

Esta professora acredita que existe relação entre o ensino e os salários dos professores. Comparando o professor ao trabalhador da construção civil, usou a metáfora de um prédio que cai: se isso acontece de quem é a responsabilidade?

“Eles não me pagam então eu não vou trabalhar... Isso acontece com qualquer profissional. Os prédios não estão caindo por aí, com 10, 20 anos de construção? Não sei se foi o pedreiro, o arquiteto ou o engenheiro.. Faltou o profissional. Assim como têm profissionais ruins em todas as áreas, isso está acontecendo na educação. É claro que têm muitos profissionais que não levam a sério seu trabalho. Aí é o caso, o ovo ou a galinha; quem nasceu primeiro? Porque eles não recebem um bom salário então trabalham mal ou eles trabalham mal porque não recebem um bom salário? Aí é difícil..”.

Elza: “nas turmas de progressão são crianças na maioria boas; se você olha assim no olho deles, tem uma tristeza...”.

A professora Elza leciona em uma turma de 4^a. série na escola de ensino fundamental. Tinha 51 anos em 2004, quando foi entrevistada na escola; é casada e tem uma filha de quatorze anos, que estudava na oitava série da mesma escola. Mora em Copacabana. Seu marido é representante comercial autônomo e tem 66 anos. Seus pais são falecidos; a mãe era doméstica e o pai era padeiro; ambos estudaram até o primário. *“Morávamos na Tijuca quando eu era pequena. Meus pais se separaram e minha mãe veio trabalhar em casa de família; veio rodando até que veio morar em Copacabana”.*

Elza é professora do município desde 74. *“Já sou aposentada, como especialista em educação. É o antigo supervisor”*. Fez o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura plena, na faculdade Santa Úrsula, do Rio de Janeiro. *“Na área de educação tinha quatro faculdades: supervisão, orientação, magistério e administração. Das quatro eu fiz três”*. Com sua formação, Elza pode lecionar as disciplinas Psicologia, Sociologia e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus em cursos de 2º grau. Ela fez supervisão escolar em 76 e voltou à faculdade para fazer Administração Escolar. Como já tinha curso normal quando fez Pedagogia, ela podia ser professora de 1ª a 4ª. série.

Elza iniciou sua carreira no magistério em uma escola em Campo Grande onde ficou três anos: *“era o mínimo obrigatório pra você descer. Descer era ficar perto de casa. Depois eu pedi ‘remoção’ e fiquei em Botafogo”*. Chegando nessa outra escola, ela foi professora de uma turma de *“alunos excepcionais educáveis”*⁵². Em geral o professor novo na escola fica com as turmas não escolhidas pelos colegas mais antigos:

“Nessa primeira escola, quando eu entrei, eu era novinha. Numa escola quando você chega, você é a última (...) Última quer dizer que você que chegou pega o que tem. Porque o professor que é mais antigo tem o direito de escolher o seu turno e a sua turma”.

Esta professora trabalhou com esse tipo de aluno por dois anos; Elza descreveu como via esses estudantes:

“Eram alunos que tinham problemas de comportamento, às vezes até mental. Ou de coordenação. Qualquer tipo de problema, no final, era grupado ali, naquela turma. Eles aplicavam testes. Quando o aluno não tinha bom desempenho, o professor falava na coordenação, e então era aplicado esse teste. De acordo com o resultado o aluno era encaminhado pra essa turma. E era uma turma pequena, era um trabalho totalmente diferenciado. Quer dizer, no final eles acabavam, não muito.. Não rendia muita coisa, mas eles estavam na escola”.

Depois que pediu remoção para outra escola em Botafogo, Elza passou a lecionar em uma turma de 1ª. série, cujos alunos eram moradores de um morro próximo à escola: *“Eu peguei uma primeira série oriunda do morro Santa Marta. Tinha crianças que aprendiam, tinham crianças que não”*. Depois de um ano foi para uma escola em

⁵² Cabe comentar que tais alunos, chamados de AE ou alunos excepcionais educáveis, foram foco de um dos primeiros estudos antropológicos na educação de Schneider (2003), cujo título é “Alunos Excepcionais, um estudo de caso de desvio”, citado nessa tese.

Copacabana, onde trabalhou “vinte e poucos anos dando aula em turma”. Uma colega a indicou para supervisão escolar, que naquela época era cargo de confiança do diretor. Ela descreveu o tipo de trabalho que realizava:

“Era o ano de 1979, 1980. Nós éramos três; a supervisão estava assim no auge. Porque a escola era assim: tinha supervisor, tinha orientador; a escola era rica em recursos humanos (..) Mas tinha uma psicóloga, uma orientadora. Ali funcionava a triagem, e dali elas encaminhavam para onde deveria ir o aluno. Por exemplo, o aluno tinha um problema na fala, então elas encaminhavam pra uma fonoaudióloga. A gente percebia, conversava com o aluno, com a mãe (..) a fonoaudiologia é um trabalho que tem começo, não tem o fim, marcado. A supervisão trabalha com o professor (..) o trabalho de uma coordenadora pedagógica nós fazíamos como supervisores (..) Era planejamento, era dar subsídio pra trabalhar ao professor. Às vezes tirar uma dúvida na metodologia.. Era tudo o que o professor precisasse. Eu fiquei 20 anos lá”.

Em 1996, Elza veio para a escola de ensino fundamental estudada onde está até hoje. Chegou com as duas matrículas, mas logo a seguir “se aposentou da matrícula de supervisão e ficou com a segunda matrícula” dando aulas em uma turma “da antiga C.A., que era alfabetização”.

“Trabalhei com eles na alfabetização, continuei com eles na primeira série e carreguei a turma até a quarta série.(..) No caminho, a turma vai, uns saem, outros entram. Mas assim, tem sempre um grupo que segue, o grupo que deu origem a turma. Como esta que eu estou trabalhando no momento. Esta na verdade é a minha segunda turma na escola. Gosto de acompanhar a turma porque a gente tem mais oportunidade de conhecer a criança, e eles a nós. Você cria um vínculo com eles, uma intimidade, uma confiança, um conhecimento mútuo, que muitas vezes só no olhar, você já consegue muitas coisas. Às vezes você toma conhecimento de fatos que possam estar interferindo no desempenho da criança, que se você fica só um ano com o aluno, não dá tempo (..) Por exemplo, problemas familiares. Às vezes uma situação de momento interfere no desempenho da criança”.

Hoje Elza é professora de uma turma de quarta série considerada de boa reputação na escola pesquisada. Leciona português, matemática, estudos sociais, história e geografia e ciências. Ela gosta de ser professora: “eu adoro a turma, não é preciso falar, eu adoro a turma!” e descreveu a classe na qual leciona.

“A turma já trabalha sozinha, sabe? Quando a gente fala turma, tem um ou outro aluno que escapole, mas no cômputo geral eles são muito unidos! Eles recebem todos muito bem. Esse ano nós tivemos dois colegas que

entraram, alunos novos na escola. Imediatamente eles tiveram a preocupação de inserir esses dois novos alunos na turma. Esses alunos que chegaram já estão familiarizados”.

A relação de Elza com os alunos é bastante cordial. Notei que alguns alunos a chamavam de “mãe” na sala de aula. A classe também tem aulas de inglês, flauta, educação física, religião, artes com outros professores, mas é ela quem avalia a classe no conselho.

“Eu tenho 31 alunos na quarta série. Tem dança. Tem tudo isso. Converso muito com os colegas que trabalham com eles, pergunto: como é que está? O que está acontecendo na sua aula? Apesar de que, na hora de avaliar, sou eu quem vai avaliar, os outros não. Mas aí eu vou saber como está o desempenho dele, nisso tudo”.

Elza explica que é o professor da turma quem decide as aulas ministradas em cada dia. *“Nós temos um horário, uma carga horária. Se vou dar geografia hoje e amanhã matemática, isso é uma responsabilidade minha. É uma escolha minha”.* Esta professora descreveu como costuma distribuir o tempo de ensino nas diferentes matérias.

“Mas a prioridade é em português e matemática. Então, eu coloco essas duas aulas em dias que eu tenha mais tempo. E as outras nós vamos colocando de acordo com as outras aulas. Então, na segunda, eles têm aula de ciências, outro dia têm história, geografia, português e matemática”.

A escola

Elza definiu a escola pesquisada como “dinâmica” porque *“a gente não fica só no pedagógico, no acadêmico, não. A gente também trabalha com a questão da cultura; hoje mesmo tivemos teatro; também tem grupos de dança”.* A escola trabalha por projetos, definidos pelo corpo docente e pela direção.

“Os professores com a coordenação decidem o projeto político pedagógico da escola fundamental pesquisada. Cada turma enfocou Cartola como pôde desenvolver na sua turma. Então uns fizeram teatro com a vida de Cartola, eu peguei uma música junto com o professor de xadrez; como ele conhecia bastante a vida de Cartola, nos ajudou com aquela música ‘Alvorada’.. Ele contou para gente como a música havia sido composta (..) Nós fomos convidados pra apresentar o trabalho na PUC”.

Esta professora considera a escola de ensino fundamental pesquisada “muito privilegiada”, principalmente por causa da direção, bastante elogiada por ela: *“tem uma direção que eu acho divina, é uma direção que está sempre junto, sempre aberta ao novo, a mudanças”*. Elza descreve a diretora: *“A diretora nunca diz não, sempre procura conciliar a possibilidade, porque às vezes envolve coisas que a gente tem que providenciar, que comprar. Ela favorece para que isso aconteça”*. Elza falou entusiasmada sobre a participação da diretora em um evento fora da escola.

“Por exemplo, a gente já fez uma adaptação de Monteiro Lobato. A escola já foi convidada pra apresentar no ‘Bom dia Rio’ da TV GLOBO, e a direção da escola nos acompanhou. Nós tivemos que estar lá, o carro nos pegou, tantas crianças.. A diretora pegou tantas crianças. Sabe? Não tem não. Não tem espaço para dizer: vamos pensar, talvez. Ela diz não, a gente encara”.

Segundo Elza, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são retirados do livro “multieducação”. Os professores costumam trocar experiências da sua prática de ensino e sobre a forma como cada um implementa em sua sala de aula os parâmetros descritos naquele livro.

“Quando a gente percebe que uma coisa deu resultado, a gente passa para o colega, mesmo na hora do café, na hora do intervalo. Seja no corredor, seja uma que vai à sala da outra. Até para desenvolver, a gente convida: vamos desenvolver isso juntas?”.

Nas escolas do município, existe um ritual de encontro pedagógico entre os professores chamado de “centro de estudos”. No dia do centro de estudos, “tem menos aula”, pois a carga horária fica diminuída de duas horas e meia de aula. *“Normalmente o dia letivo é de quatro horas e meia, considerando o intervalo para recreio. Os alunos nesses dias saem mais cedo. Às 9:45 h eles vão embora e a gente vai para reunião”*. Ela descreve esses encontros.

“A gente trabalha, ou senão, como a gente tem de 15 em 15 dias, um centro de estudos, em todo o município, a gente conversa(..) Isso é uma coisa que veio da própria secretaria, vem no calendário deles, tudo determinado. A gente tem de 15 em 15 dias um encontro onde a gente discute, a gente até estuda, também. Adriana que dirige, como coordenadora pedagógica.

Então, há momentos que a gente fala sobre a turma. Há momentos que ela traz textos para gente ler, para discutir”.

Elza considerou que tais reuniões ajudam sua prática docente embora algumas vezes os professores discutam sobre os alunos em vez de estudarem: *“tem reunião que é para gente tratar do aluno, tem reunião que é para ver outras coisas. Então, tem que priorizar (...) na maioria das vezes, a gente estuda mesmo. Tem que ler e discutir”.* Ela acredita que o centro de estudos tenha sido implantado na mesma época do “ciclo”.

O ciclo

Elza contou que o problema da repetência trouxe uma nova forma de organizar o ensino. Embora implementado no ano de 2000, em 98 começou “uma preparação” para o sistema de “ciclos”.

“Fizeram um curso, para a gente poder lidar melhor com essa situação das crianças, porque estavam repetindo muito a primeira série. E assim, não tinha, sucesso. Não podia deixar assim. E o ciclo ia ser implantado”.

Ela relatou que o ciclo de alfabetização era um “novo modelo” de ensino, que já havia sido experimentado lá em Minas Gerais. *“Nós não éramos cobaias. Tem várias experiências”.* Pelo modelo adotado do Rio de Janeiro, são dois ciclos: o primeiro seria formado pelo C.A., primeira e segunda série. O segundo ciclo não foi implantado: *“nós no Rio só temos o primeiro ciclo”.* Nesse sistema, os alunos deveriam ser enturmados pela idade. *“O ciclo chegou colocando idade e turma para crianças de até 10 anos. As crianças de 10 anos o ciclo não atende”.* Houve um trabalho “intensivo” na época da implantação desse sistema junto a professoras que, como Elza, tinham turmas de 1ª série com crianças de 10 anos. *“A diretora me chamou e perguntou se eu queria fazer aquele curso. Eu queria ficar com o ciclo. Então nós fizemos um curso de capacitação pela televisão”.* Essas professoras foram convidadas a fazer o curso de “preparação”.

“A gente tinha que dar um outro caminho de trabalho, de modo que a gente conseguisse encaminhar essas crianças. Alguns conseguiram, outros não. Era uma turma pequena, formada só por essas crianças que tivessem 10 anos ou mais na primeira série. A gente tinha que lapidar, acertar, para encaminhar para 2ª série. Durante um ano, durante um ano letivo. (...) E os professores que estavam com esse tipo de turma tinham que fazer esse curso (...) Mas a gente às vezes não sabia trabalhar muito bem, porque a gente vinha de dentro de um sistema.. Mas, quando era para mudar, a gente tinha

que mudar. Também o trabalho. E então eles passaram esse curso para gente”.

Elza descreveu a “filosofia” do ciclo comparando-a ao sistema anterior: “no ciclo é um trabalho quase individual”. Segundo ela, no ciclo há uma maior “*flexibilidade em relação à aprendizagem do aluno*”.

“Porque às vezes dentro de sala, a gente se prende muito ao acadêmico (...) O aluno tem que saber ler, escrever, escrever. Não pode ter um erro, não pode, só pode passar se souber.. Mas dentro dessa filosofia do ciclo, a coisa não é bem assim: ele tem que saber ler, ele tem que saber escrever, mas ele tem que saber raciocinar, porém não é aquela coisa maçante como era até então. A gente tem que oferecer a eles recursos para ele procurar. Eu não faço por eles, eles têm que fazer”.

Depois do curso, ela acredita que passou a trabalhar melhor em termos pedagógicos. Como exemplo dessa mudança na sua prática de ensino, Elza usou a relação dos alunos com a matemática.

“Depois que eu fiz o curso, eu não digo aos alunos que é matéria nova. Por quê? Porque nada é novo. Eles sabem de tudo isso. A gente só vai orientar como é que a coisa se processa. Por exemplo, na matemática, diminui aquela questão do medo da matemática. Eles se sentem mais à vontade em fazer, eles adquirem mais confiança. Para eles vira um desafio, então você sabe que eles vão vencer. Porque é uma experiência que eles já têm, eles só vão colocar na parte teórica. O curso nesse sentido foi muito bom para mim”.

No treinamento que fez para dar aulas no ciclo, Elza aprendeu novas formas de ensinar. “*Eles te dão metodologias, exemplos de situações que já haviam experimentado. A professora que estava dando o curso para gente é uma professora do CAP. Então ela tinha várias experiências que já tinha realizado*”. A grande mudança trazida com o ciclo para esta professora é que “*a criança tem três anos para se alfabetizar*”. O aluno é promovido para a série dentro do ciclo, durante os três anos das séries. Mesmo aqueles alunos que “*demonstrassem qualquer tipo de dificuldade teriam tempo pra se reestruturar na alfabetização. O ciclo enfatiza a alfabetização. No primeiro ciclo, a base dele é a alfabetização*”. Elza descreveu a filosofia educacional de alfabetização do “ciclo”.

“Ele não fica no ano, ele sempre avança, sabendo ou não; segundo, eu também acredito, com as devidas observações, de que a criança pode não

ter aprendido neste momento, mas daqui ela pode aprender. Então, existe isso. Acredito, mas vamos devagar. Porquê? O que está acontecendo? Muitas crianças estão chegando ao ano 3 sem saber ler. E outras, isso acontece, não leu no ano um, mas leu no ano dois. Então, essa coisa, a realidade, a prática, ficou um pouco fora de espaço”.

Entretanto, para Elza “na prática a coisa não funcionou. A gente entrou meio com a expectativa de como é que coisa ia funcionar. Uma coisa é o curso teórico, outra coisa é a prática na sala de aula”. Na realidade, muitas crianças não foram alfabetizadas no final do primeiro “ciclo de alfabetização”. Tal fato levou à criação de turmas onde ficassem os alunos com mais de nove anos que não lessem depois dos três anos do “ciclo”. Essas novas turmas se chamaram de “turmas de aceleração”, que ela passa a descrever:

“No primeiro ano quando o resultado saiu, e era o primeiro resultado, muitas crianças não tinham alcançado o objetivo do ciclo que era sair lendo; e eu entendo que ler é interpretar, não é juntar palavra. E então teve que se criar uma turma naquela época que foi dado o nome de aceleração. Era aquela turma que ia intermediar com o terceiro ano do ciclo com a quarta série. Eles não podem repetir ciclo, mas como eles também não atingiram o objetivo, eles não podiam ir pra série seguinte, que é a terceira”.

As turmas de progressão

Elza contou que no modelo inicial de ciclo já havia a idéia de turmas onde ficaria um ou outro aluno que não foram alfabetizados no ciclo de alfabetização; mas, diferentemente do pensado na concepção, na prática foram muitos os alunos não alfabetizados nos três anos do ciclo. “Eles não imaginavam o quantitativo. Então, no final você tinha uma turma com dois, uma turma com quatro, outra turma com dez alunos que não conseguiram”. Ela descreveu o que aconteceu com os alunos que não foram alfabetizados nos três anos do ciclo.

“Essa turma era como se fosse um outro ano do ciclo, porque o ciclo são só aqueles três anos. A aceleração está fora do ciclo. É como se fosse um curso intensivo. De um ano. Era um ano para eles recuperarem ou tirarem suas dificuldades naquilo que não permitia o avanço deles. E essas crianças depois eram reenturmadas nas séries de direito”.

Ainda assim, segundo Elza, “*mesmo na aceleração algumas crianças não atingiram*”: ou seja, muitos alunos continuaram sem ser alfabetizados. As “turmas de aceleração” deram origem às “turmas de progressão”: “*a aceleração continuou com outro nome, que é a progressão, que existe ainda hoje*”. As chamadas turmas de progressão são para os alunos que não foram promovidos para a 3^a. série porque não foram alfabetizados:

“São crianças que não conseguiram se alfabetizar, ou que estão com a idade muito fora. Até o ano passado, tinha progressão 1, progressão 2. Porque tinha crianças com 13, 14 anos, e tinha crianças com 9 e com 10 anos. Quer dizer, era para a criança terminar o 1º ciclo com oito anos. Correndo tudo perfeito, você entra com seis anos: seis é o ano 1 do ciclo, sete é o ano 2, oito o ano 3. Como nove anos eles estão na 3ª. série e com dez anos estão na quarta série. Porque também eu achei que isso foi muito interessante a questão da idade nas séries. É muito bom. Mas, na aceleração você tem crianças com 12, com 13 anos!”

Elza foi professora de turmas de progressão durante dois anos em uma outra escola do município. Ela descreveu sua forma de ver os alunos dessas turmas.

“Como são poucas as escolas que têm a progressão, às vezes as turmas começam grandes, com trinta alunos, que é a capacidade das salas. Mais ou menos o tamanho daqui. E são crianças, na maioria boas, sabe? Que você vai conquistando aos poucos, demora! Porque às vezes você não pode encostar nelas. A própria situação: a vida, o lugar onde eles moram Pavão, Pavãozinho. Cantagalo. São crianças que têm, você olha assim no olhinho deles: uma tristeza. Têm pais que às vezes têm dificuldade de arranjar emprego. Mãe que às vezes tem um emprego, e ele fica quase que o dia inteiro sozinho. Então, a questão social pesa muito na vida dessas crianças, e a escola por si só, eu sempre disse isso, não vai resolver esses problemas todos. Não tem como. Por mais carinho que você dê, por mais atenção.. Sabe, a escola oferece muita coisa, mas talvez essa muita coisa, não seja exatamente o que eles estão precisando naquele momento. Então, às vezes eles vão para aula para não ficar sozinhos em casa”.

Segundo Elza, houve mudanças recentes no sistema de ciclos. Até o ano passado, 2003, os alunos podiam ficar mais de um ano na classe de aceleração ou progressão porque tinha “*aceleração 1, aceleração 2, progressão, progressão 1, progressão 2*”. Quando o aluno estava “desenvolvendo mais a leitura, a escrita” era então promovido para a 3^a. série.

“Quando eles estavam iniciando o processo, mas precisavam ainda de mais treino, então a gente indicava para a progressão dois. Este ano eu soube que mudou. Só tem progressão, não tem mais um e dois não. É progressão”.

Elza avalia as turmas de progressão como “difíceis”. Para esta professora, as famílias dos alunos dessas turmas não são “presentes” como deveriam ser.

“São turmas muito difíceis. Muito difíceis, sabe? A família também não colabora muito. A gente espera uma família presente. Eu já não digo que saiba o tanto quanto o filho já conseguiu aprender. Mas eu acho que o fato de estar junto, perguntando em reuniões, se fazendo presente, acompanhando, mesmo que não possa ensinar. Mas não, você tem crianças que o ano passa e você nem conheceu o responsável. Você pode chamar que eles também não vão. Então, eu acho assim, as crianças precisam de referência e nada maior que a referência da família”.

A idade diferenciada dos alunos das turmas de progressão seria, para esta professora, um fator negativo para o ensino. Elza acha que os alunos dessas turmas “*não têm vontade de aprender*” e isso a desestimulava para ensinar:

“Eu acho que até o fator de idade avançada é um ponto que interfere também no interesse deles. Porque chega uma hora que você tenta fazer qualquer coisa, você tenta a primeira coisa, não consegue; tenta a segunda, tenta a terceira e você não consegue. Eu acho que isso favorece para você perder o seu estímulo como professor também. Então acaba que os muitos que iam, porque vão muitos, muitas crianças iam por ir. Mas já não iam com aquela vontade, isso é uma expressão de uma colega nossa aqui: com ‘vontade de aprender’. Se você não estiver a fim, pode ter a melhor coisa do mundo, que você vai continuar como está. E eu acho que às vezes é isso que acontece com essas crianças”.

Comparando o sistema do ciclo ao sistema seriado, Elza não vê diferença em nível do conhecimento a ser ensinado “*porque você utiliza os mesmos livros da série*”. O que muda é a maneira de avaliar o aluno. “*O ciclo não utiliza muita prova, porque o ciclo é assim: um atendimento quase que individual*”. Ela descreve o que muda, comparando os dois sistemas:

“No ano um você utiliza livros de alfabetização, no ano dois, livros da primeira, no ano três, livros da segunda. (...) Muda a maneira de você avaliar. Até porque a proposta deles quer dizer, agora mudou até o documento que a gente faz a avaliação. Mas era um documento que direcionava para expressões do tipo o aluno tem autonomia, o aluno precisa disso.. O aluno trabalha com independência, e no final era: o aluno precisa ou não de muita ajuda”.

No sistema seriado, “*you só dá o conceito e acabou, é o chamado boletim*”; no ciclo, segundo Elza, o professor tem que especificar alguns aspectos. Tais aspectos devem ser observados e julgados com notas de um a quatro pelo professor da classe. Ela explicou as conseqüências desse novo tipo de avaliação:

“Então, tinha um, era quando o aluno tem autonomia, já vinha escrito: ele trabalha sozinho, ele já faz isso, ele faz aquilo. A gente preenchia com o número. Por exemplo número três, número quatro: precisa de muita ajudar para fazer o trabalho. Então, você observava que não ia adiantar você dar prova. Que adianta dar prova se o aluno fazia, mas precisava de muita ajuda?”

Segundo Elza, a avaliação do professor no ciclo é a partir da “*observação diária do aluno*”. Em sua prática de ensino, Elza “*dividia a sala*” para que todos alunos fossem observados e acompanhados. “*Então, hoje eu vou observar esses, amanhã eu observo mais três ou quatro. E assim vai*”. A “*observação*” era além do aspecto pedagógico, conforme o entendimento desta professora.

“Independente do crescimento dele na área pedagógica, você também tinha que observar ele como uma pessoinha. Às vezes o comportamento dele, que ele não é, mas estava, então você registrava aquilo. E a gente vem observando que essas mudanças, para alguns alunos, favoreceram muito. Essa nova maneira de avaliar. A gente se prendia muito à parte do papel, a gente às vezes esquecia que o aluno podia fazer as mesmas coisas utilizando outros caminhos”.

Falando da “*nova visão*” trazida pelo ciclo, Elza acredita que a ajudou muito como professora. Por outro lado, para ela o aluno que não tem determinado “*conteúdo*” não pode ser promovido à série seguinte embora existam conhecimentos irrelevantes que têm que ser ensinados e cobrados.

“Nem todo aluno digamos assim, em nível de quarta série, nem por isso todos serão promovidos. Porque tem às vezes momentos fundamentais que eles ainda não conseguiram chegar. Tem ainda conteúdos fundamentais que eles precisam como pré-requisitos. Então ele não pode ser promovido. Agora eu também não vejo nada contra você promover um aluno porque ele esqueceu que o Rio Amazonas corta o Amazonas, por exemplo. Quer dizer não existe mais essa coisa de bateu na prova, é só aquilo que vale”.

Os atuais alunos desta professora na escola pesquisada foram oriundos do ciclo. Ela falou sobre sua prática de ensino e como procurava usar a televisão para ajudar a ensinar.

“Eles fizeram o ciclo comigo. Então, eu acho um aluno pode não ser destaque como o colega é. Mas ele tem recursos para continuar, ele sabe onde procurar, ele sabe onde procurar o que ele precisa. Por exemplo, na sala de aula, a gente usa muito o final de semana. Então a gente tem um acordo entre nós de assistir ao ‘Fantástico’. Na segunda feira a gente debate sobre o Fantástico. Então a gente está falando o tempo todo sobre os remédios da homeopatia, sobre esses animais daqui a cinco milhões de anos, sobre o cérebro. Independente do que acontece no decorrer da semana, eles trazem, a gente fala. Eu também. Agora quando você subir você vai ver, na sala de aula tem um mural que tem informações. Como nosso assunto em nível de geografia é Brasil, então eu coloquei Brasil na América, Brasil no mundo, as bandeiras. Porque? Eles têm que se localizar”.

Elza acredita que o ciclo fez com que a reprovação na escola pesquisada diminuísse. *“O índice de reprovação aqui na escola caiu muito. Por exemplo, na minha turma: nem todos são maravilhosos. Há quem se destaque, há quem tenha um destaque maravilhoso e há quem caminhe dentro do básico”.*

Cabe registrar que na turma em que Elza lecionava na escola 1, a 401, considerada de prestígio na escola, nenhum aluno estava repetindo a quarta série. *“São todos novos na série”*⁵³.

Nei: “A escola problemática tem alunos problemáticos, tem turmas problemáticas, tem professores problemáticos. Muitas vezes a direção é problemática e você acaba se beneficiando de muita coisa”.

Professor de geografia na escola de ensino fundamental desde o ano de 2003, Nei tinha 42 anos quando foi entrevistado, em 2004, na própria escola. Entrou no município em 1988. Este professor muda frequentemente de escola, usando o recurso da “remoção”.

⁵³ Cabe informar que na escola citada há outras duas turmas de 4^a. série, a 402 e a 403. Salas de aulas das turmas 401 e 403 estão descritas na etnografia.

“Como existe concurso de remoção no final de ano, você se habilita por concurso a entrar na escola que você quer. Quando nós entramos no concurso do município, geralmente a gente vai lá para Bangu, Santa Cruz, onde tem mais carência. Agora parece que tem cinco anos de estágio probatório no serviço público, nesse prazo você não pode pedir remoção. Como eu tenho mais tempo do que isso, posso pedir remoção para onde tiver vaga. Foi o que aconteceu. E eu geralmente vou saindo. Fico numa escola, gosto, e chega um momento satura então eu peço remoção e vou para outra. Isso é ótimo em todos os sentidos”.

Esse tipo de trajetória levou o professor Nei a lecionar em várias escolas diferentes. Trabalhou no CIEP de Ipanema, no Cantagalo, onde ficou por dois anos e saiu *“porque o CIEP é muito difícil”*. No primeiro ano em que foi do CIEP, este professor fazia uma “dupla regência”, pois sua matrícula estava vinculada à outra escola. Ele explicou que o professor pode ter sua matrícula em uma determinada escola e pode fazer uma dupla regência em outra escola.

“Funciona assim: eu não sou daquela escola, eu sou daqui. Minha matrícula está aqui, eu assino o ponto aqui. Mas eu dou minhas aulas extras lá na outra escola, por causa da carência de professores. Mas eu não sou daquela outra escola”.

Depois de fazer uma “dupla” no CIEP, Nei gostou tanto da escola e dos colegas que no ano seguinte *“leveei minha matrícula para o CIEP. Eu ficava a manhã toda na escola, todos os dias”*. Ao final do dois anos, pediu remoção. Explicando porque mudou de opinião em relação à escola, ele disse:

“É difícil, os funcionários, os professores que estão lá têm uma mentalidade diferente dessa escola aqui, por exemplo, (...) Porque algumas pessoas que estão lá não gostam da escola. Não querem trabalhar, mas não pedem remoção. Quando eu não estou satisfeito com a escola, a primeira coisa que eu faço, no final do ano, é pedir remoção e ir para uma outra escola. Até porque eu tenho que me sentir bem no local de trabalho. Algumas pessoas não pensam assim, acho que querem ficar lá, sei lá. Isso atrapalha o trabalho de todo mundo, inclusive o da diretora. Então a escola não funciona direito, os alunos não têm aula direito”.

Muitos professores que lecionam no CIEP fazem dupla e não têm sua matrícula lá. Nei acredita que o professor que faz dupla regência em outra escola, que não é a “sua”, age de forma diferente do professor que tem a matrícula naquela escola.

“Quando você é de uma escola, você gosta mais da escola, se dedica mais à escola. A dupla regência você pode abandonar a qualquer momento, você pode perder a qualquer momento. Por exemplo: uma professora que estava grávida que esteja voltando para escola. Você que ficou no lugar dela vai ter que sair. Quando você entra numa dupla é um risco. Você pode perder essa dupla. E eu posso faltar tranqüilamente, por que eu não vou perder nada no futuro, na dupla, só vou perder dinheiro. Agora numa matrícula você perde alguns encargos, você perde férias (..) A falta conta de forma diferente (..) Na dupla, na hora extra, você só ganha o dinheiro, você só está cumprindo ali um buraco que o município tem. Já onde você tem sua matrícula não, a minha matrícula aqui é aquela correta, o certo. É essa a diferença”.

Escolas problemáticas x escolas organizadas

O professor Nei acredita que existem dois tipos de escolas: as “problemáticas” e as “organizadas” e descreveu o primeiro tipo, que definiu como mais “difíceis”.

“A escola problemática tem alunos problemáticos, tem turmas problemáticas, tem professores problemáticos. Muitas vezes a direção mesmo é problemática, e você acaba se beneficiando de muita coisa. Você dá menos aula, você dá aula de qualquer maneira. Então, eu sempre trabalhei em escolas assim, difíceis. Por sorte, ou não, mas isso estressa”.

As escolas problemáticas são mais “bagunçadas”. Nessas escolas, o professor trabalha menos: *“tem uma coisa boa: você entra na sala de aula, senta ali, fica batendo papo com os alunos, ninguém te cobra nada, nem a direção. Se for dupla regência, então!”*. Segundo Nei, os alunos dessas escolas *“não são punidos pela indisciplina”* tampouco os professores são punidos por não cumprirem o horário ou o “programa”. Nei descreveu esse tipo de escola:

“A escola é bagunçada, a turma é bagunçada, você não consegue dar aula direito. A escola é indisciplinada, e não acontece nada com o aluno. A direção não consegue dar uma advertência, expulsar. Nenhuma pode expulsar mais o professor. Mas não tem o controle sobre o aluno, a escola é bagunçada. O professor chega a hora que quer, sai a hora que quer. (..) Acontece isso, ninguém cobra, muitas vezes sai mais cedo. E não cumpre o programa”.

Em oposição, há “escolas organizadas”; o professor “é cobrado” pela direção e os alunos querem aula. Ele citou como exemplo a escola pesquisada: *“aqui eu não posso*

fazer isso, porque os alunos aqui me cobram, eu tenho que dar uma boa aula. E isso é bom, eles perguntam: ‘professor, a matéria na próxima aula vai ser o quê?’”. Segundo descreveu, na que é “escola organizada” o professor tem que dar aula porque os alunos reclamam se o professor não der. Nas outras não.

“E se você sentar e ler o jornal, eles vão reclamar na hora: ‘professor, não vai dar aula não?’ Eles falam, aqui eles falam. Em outra escola se você sentar e ler o jornal, eles vão sentar do teu lado e pedir um pedaço, o esporte””.

Numa “escola organizada”, a falta do professor “atrapalha” o funcionamento da escola. *“Quando o professor falta a turma fica sozinha, isso atrapalha o colega”*. Os pais dos alunos também reclamam da falta do professor: *“numa escola como essa aqui, os pais cobram: ‘por que o meu filho não teve escola?’ Isso é o problema da falta”*. Os professores faltam, segundo Nei, porque a falta descontada não onera o professor:

“Porque se for por dinheiro mesmo, se eu faltar um dia, vou deixar de ganhar trinta reais! (..) Eu trabalhei numa escola que eu faltava, e chegava para diretora: ‘depois eu troco essa falta aí!’ Então eu ia num outro dia, mas não dava aula, era um dia que eu ia só para uma reunião””.

Nei também explicou que os professores faltam pela conduta do aluno. Ele acredita que *“na escola problemática os alunos não gostam de ter aula”* por isso não se importam quando o professor falta.

“Quando não tem aula, quando o professor falta, nessa escola ‘problemática’ o aluno gosta, porque ele fica só batendo papo com os colegas, ele não é cobrado em nada. Se ele não fez o trabalho ninguém vai cobrar ele””.

Para Nei, a diferença entre a escola “boa” e a escola “ruim” seria: *“a escola boa tem organização, tem uma cobrança, tem disciplina e a escola ruim deixa rolar”*. Referindo-se à escola 1 disse: *“essa escola, você pode ver, ela não é suja, ela não é pichada”*. A direção teria um papel fundamental no sentido de instituir uma certa forma de agir.

“A outra escola do município que dou aula é quatro vezes maior do que essa! Porque existe uma cobrança, a coordenadora, se jogarem papel no chão, ela pega esse papel, vai na sala e diz: ‘achei isso aqui no chão, olha

que coisa feia!’ Então, no final do ano, isso, três anos, dez anos depois a escola é assim. Então, quando você chega nessa escola você não vai fazer aquilo que ninguém está fazendo! Você não joga o papel, porque ninguém faz, você acaba se enquadrando nessa escola”.

Este professor considera que na “boa escola” é “normal” que os professores sejam cobrados. *“Uma boa escola para mim tem uma cobrança cabível. Uma cobrança normal (...) Cobrar o diário de classe, cobrar o planejamento, cobrar assiduidade: isso é cobrança, e que é normal numa escola organizada”.* Nei descreveu o tipo de aluno que faz parte desse tipo de escola: *“você entra numa turma e os alunos são bonzinhos, os alunos são estudiosos, eles estão uniformizados. Eles fazem os exercícios, têm o material”.*

Bons e maus alunos

Segundo Nei existe a “turma boa” e a “turma ruim”. A turma “boa” é definida por ter “alunos bons”. Para este professor é melhor dar aulas para uma turma “boa” porque é mais fácil dar aulas para alunos “bons”. *“Nas escolas, geralmente tem as turmas boas e as turmas ruins. Nas turmas boas é ótimo dar aula! Você dá sua aula é fácil, é tranquilo”.* Nei descreveu os alunos das “turmas boas”.

“Uma turma boa é uma turma onde os alunos cobram, os alunos são bons, eles estudam. Eles levam cadernos, eles fazem os trabalhos. Eles não fazem muita bagunça, eles prestam mais atenção à aula. E é fácil dar aula dessa maneira”.

Nei também acredita que alguns professores gostam de dar aula numa turma ruim porque *“é fácil dar aula numa turma onde ninguém quer nada: eu sento, bato papo, também está ótimo”.* Ele deu um exemplo de uma escola em que os alunos reclamavam quando ele dava aula:

“Eu trabalhava em uma escola lá no Méier que quando eu dava aula todo mundo ficava com raiva de mim. Porque para eu dar uma aula, tem que cobrar alguma coisa: cadê o caderno, cadê o livro, cadê o exercício, termina o exercício.. Eu era chato! E quando eu não dava aula, eu era ótimo, excelente professor! Então eu cansei disso. Agora, eu só estou dando aula em escolas boas. A escola 1 é uma ótima escola e a outra que dou aula também” .

Nei disse que escolheu ensinar em escolas que não tenha “maus alunos”. Segundo ele, os “maus alunos” em uma escola não são necessariamente maus alunos em outra escola. Para este professor, *“existem dois tipos de alunos, o bom aluno e o mau aluno”*. Falando da escola pesquisada, ele considera que *“só tem bons alunos, com raríssimas exceções. Os maus alunos daqui que foram meus alunos em outra escola, aqui estão enquadrados”*. Nei descreveu o que considera como um “mau aluno”:

“o aluno que é super ativo, que atrapalha a aula. É um aluno mal educado, ele xinga. Ele não traz o material, ele briga com os colegas. Ele está sempre na secretaria por indisciplina. Esse é o mau aluno. Geralmente, se ele é mau de comportamento, ele é mau também em desempenho. Ninguém que não se comporta direito, que não presta atenção, é um bom aluno. Em raríssimas exceções, a não ser que o cara seja um gênio. Mas se ele não está prestando atenção, se está fazendo outra coisa, se não está ali no grupo, ele não vai ser um bom aluno”.

Para Nei, alguns alunos aprenderiam mais do que outros, quando *“existe um compromisso do aluno de aprender, quando ele vai para lá para aprender, ele precisa daquilo, ele está pagando pela aula”*. Falando sobre a escola pesquisada, ele acredita que *“mesmo que alguns alunos não entendam o que é escola, para que se está aprendendo, todos aprendem, alguma coisa sempre se aprende”*. Os alunos que têm acesso a determinados bens culturais aprendem mais, segundo a percepção deste professor:

“Alguns aprendem até mais do que eu estou ensinando. Hoje mesmo um aluno me mostrou, eu estava falando em IDH, que é índice de desenvolvimento humano entre os países, um aluno entrou na internet e puxou lá a relação dos países. Então, eu acho que foi além do que os outros. Eu estou falando que numa turma alguns alunos aprendem mais, e outros menos. Obviamente quem aprende mais tem um acesso a mais coisas: revista, jornal, internet. Eles têm mais chances de aprender”.

Para Nei, existem dificuldades que levam alguns alunos a aprender menos do que outros. Como exemplo, citou alguns aspectos da vida pessoal e social do aluno: *“muitos não têm mãe, muitos não têm pai, muitos não têm uma mesa, não têm casa, têm problema de família”*. Existem circunstâncias que *“vão fazer que o aluno aprenda mais ou menos”*. Este professor descreveu o que queria dizer:

“Eu mando fazer um trabalho e o aluno não tem como arrumar uma gravura de uma revista, pois não tem revista. Ele não conhece ninguém que tem uma revista, então ele tem que desenhar. Eu aceito. Ele não tem uma mesa para estudar. Ele não tem um lugar que possa guardar o caderno. A casa onde eles moram, alguns, não tem assim um conforto para ele sentar, o silêncio.”.

Nei explicou a forma que lidava com tais dificuldades do aluno, citando atributos como “comportamento” e “vontade de aprender” que, como professor, valorizava no aluno.

“Eu dou a prova; eu também vejo o comportamento dele na sala de aula. Se ele me mostrou que tem vontade de aprender, que veio aqui para estudar, se ele me mostrou isso, eu vou dar nota boa para ele. Inclusive porque no município a gente não avalia só pela prova”.

A reprovação

Nei não costuma reprovar muitos alunos. Ele contou que no ano de 2003, reprovou poucos alunos na escola de ensino fundamental estudada. *“Eu reprovei ao todo quatro alunos na três turmas em que leciono. Mas o aluno que foi reprovado por mim foi reprovado por todo mundo. Realmente ele não tinha condições de passar”.* Nei discordava de uma forma de agir da escola pesquisada segundo a qual para que um aluno seja reprovado, vários professores devem reprová-lo. *“É a norma de direção da escola, mas não pode ser nunca. Uma pessoa diferente, matéria diferente, como é que a nota pode ser a mesma?”.* Comentando acerca da tentativa de homogeneizar a avaliação, ele disse que avaliar os alunos é difícil pela diferenciação entre os professores e entre as matérias que lecionam.

“É uma tentativa da direção de uniformizar a avaliação. São matérias diferentes. Eu dou aulas de formas diferentes. Até como professor de geografia, eu dou aula e avalio de forma diferente. É difícil avaliar, é difícil. Como é que você pode avaliar o teu colega, numa reunião, chegar pro teu colega e dizer ‘você não avalia direito’? São vários professores, cada professor dá aula de uma maneira”

Para este professor, os alunos são diferentes entre si: um aluno pode ter aptidão para uma matéria e não ter para outra; conseqüentemente a nota também deveria ser diferenciada. Ele narrou uma pequena fábula como metáfora da escola, do ensino e da avaliação.

“Como é que pode dar a mesma nota para o aluno em português, matemática, ciências, história e geografia? Não pode. (..) Você sabe aquela historinha que a floresta resolveu fazer uma escola? Então teve a águia matriculada, o esquilo, o pato. Pois é, aí foram dar aula para eles. Só que era difícil de avaliar a águia, porque a águia tirava dez em vôo, mas na hora de correr, ela não corria nada, então ela ganhava zero. Ela ia ser reprovada então em corrida. Já o esquilo que trepava em árvore muito bem, ganhava só nota boa, quando chegava na hora de nadar, ele nem entrava na água. Era reprovado, e tal. Então, tem essas coisas assim. Mas cada um tem a sua aptidão. Cresce, em determinada situação, e esse crescimento tem que ser avaliado. Mesmo que ele tenha um aprendizado pequeno, ele está aprendendo alguma coisa”.

Nei descreveu o tipo de aluno que deveria ser reprovado e o que não deveria ser reprovado, segundo sua percepção:

“O aluno que falta muito, o aluno que vem e que não traz material. O aluno que briga comigo, briga com os colegas. O aluno que não tem interesse em aprender (..) O interesse que quando você ensina a matéria, e ele não aprende porque ele não quer. Ele não está interessado, é esse que deve ser reprovado”.

“Não vou reprovar um aluno que não decorou a capital dos Estados Unidos e a capital da França. Por que eu vou reprovar esse garoto? O aluno que ficou na escola o ano todo, aprendendo a fazer um trabalho, aprendendo a consultar um livro, aprendendo a desenhar, aprendendo a conviver com os colegas. Então, eu não vou reprovar por causa disso. Principalmente alunos nossos desse tipo aqui, porque muitos têm futuros não muito bons. Então não vou prender esse aluno aqui mesmo”.

Explicando a forma de avaliação adotada pelas escolas do município, Nei contou que as notas são conceitos. *“Você tem que dar ‘O’, ‘MB’, ‘R’, (..) é isso é subjetivo”.* Comparando este tipo de avaliação com o sistema de notas numéricas, ele considera: *“não é como uma escola particular, que eu dava nota: se o aluno tirou 75,8, então a nota dele é essa. Aqui é diferente, você tem vários alunos cada um com notas diferentes”.* Assim como em outras do município, na escola pesquisada *“você pode uniformizar o conceito: a tua nota é diferente, mas o conceito é igual”.* Na sua visão, sempre é possível o professor avaliar o aluno sob vários aspectos. *“Ele não aprendeu? Ele pode não ter aprendido aquilo que eu queria que ele aprendesse, mas sempre aprendeu alguma coisa”.* Nei descreveu como costumava avaliar seus alunos:

“Eu avalio o aluno do jeito que ele entrou em sala de aula, se ele deu bom dia na turma, já está bom, já dou nota. Se ele trouxe material, já tem outra nota, ele tem um caderno completo, já estou avaliando isso. Ele se relaciona bem com os professores, com os alunos, isso já é alguma coisa”.

Para este professor, o município do Rio de Janeiro tem uma proposta de avaliação “moderna” que é “levar em consideração não só o que o aluno está aprendendo, mas o que ele está vivenciando na sala de aula”. Nei descreve como faz isso:

“Eu faço umas pequenas anotações no meu diário. Eu acabo conhecendo o aluno. E na hora que eu vou fazer o somatório do conceito, a gente tem as notas da prova, do trabalho. Então, eu faço uma avaliação e dou o conceito”.

Nei explicou que os altos índices de reprovação em uma determinada série também dizem respeito aos professores:

“Olha, se o aluno não aprende, é porque o professor não ensinou. (..) Se o meu aluno não aprendeu, eu tenho uma parcela de culpa. Lógico! Se ele não aprendeu, é porque eu não ensinei. Ele só vai aprender no dia que eu ensinar. Agora, eu tenho deficiências também.. Mas o que eu ensino, eu ensino”.

4.2 - Escola 2 – Ensino Médio

Augusto: “Tem que ter o mínimo de exigência séria. Porque senão você não filtra. A reprovação é o filtro”.

O professor Augusto lecionava matemática na escola de ensino médio pesquisada há três anos. Tinha 38 anos quando conversamos, em 2005, em sua residência, no Leblon, onde morava. Ele morou na Tijuca até os dez anos de idade, quando seus pais se separaram. A partir dessa idade, passou a morar no apartamento da avó, na zona sul do Rio de Janeiro, juntamente com a mãe e a irmã. Depois que a avó faleceu, Augusto, a mãe e a irmã continuaram nesse apartamento, onde moram. A mãe e a irmã de Augusto não trabalham. A mãe de Augusto é dona de casa e o pai, falecido, era médico; a irmã tem 36 anos e estuda fisioterapia em uma universidade particular. *“Ela tentou medicina, fez vestibular duas vezes e não passou”*. No segundo semestre de 2005, passou no concurso para professor do CEFET. Este professor fazendo um curso de pós- graduação aos sábados.

Augusto estudou no Instituto Educação até a 4^a série. Como o instituto naquela época não tinha “ginásio”, ele fez a 5^a e a 6^a séries no colégio MV1; quando foi morar na zona sul passou a estudar em um colégio religioso de ótima reputação onde permaneceu da 7^a série até o ensino médio. Ele explica porque o colégio em que estudou é um “bom colégio”:

“o colégio Santo Tal é um colégio que é difícil se ingressar. É bom em todos os aspectos: ele é organizado, o aluno tem que ter disciplina, quer dizer de comportamento. Os professores são bons professores. O aluno tem que ser bom. Bom no sentido de tirar boas notas, senão não fica. É o filtro. Eu acho que não pode repetir, se repetir tem que sair, não fica. E isso acaba filtrando”.

Augusto se descreveu como um “*bom aluno que prestava atenção na aula*”. Ele contou como estudava em casa “com método” e descreveu o que isso queria dizer.

“Eu pegava matérias que acho mais difíceis, matemática, física, química e biologia e estudava sozinho, duas horas por semana. Lia, fazia resumo com os tópicos principais e fórmulas e depois fazia exercícios. Na véspera das

provas, eu estudava quatro, cinco, seis horas cada matéria. Passava direto sempre. Menos em inglês”.

Embora tenha sido aprovado no vestibular de engenharia para a UFRJ, Augusto preferiu estudar na PUC, segundo ele porque *“eu era muito novo, não tinha carro e o custo do curso de engenharia na PUC de antigamente dava para pagar, era mais ou menos um salário mínimo, e não os mil reais de hoje”.*

Depois de formado, Augusto trabalhou um ano como engenheiro, até sua empresa se transferir para São Paulo. Ficou desempregado e começou a dar “aula particular” de matemática, o que, para sua surpresa, lhe proporcionou uma boa renda: *“era como se fosse um emprego, ganhava uns 1000 reais nos valores de hoje, o que eu recebia como engenheiro”.* As aulas trouxeram para Augusto a possibilidade de uma nova profissão: professor de matemática. Em 1997, decidiu se profissionalizar fazendo licenciatura em Matemática, na UERJ. Augusto começou sua carreira docente dando aulas de monitoria de matemática para turmas de pré-vestibular: *“eles gostaram de mim e foram me dando turmas de dependência”.* Este professor explicou que nesta escola a dependência era aula. *“Como muita gente ficava em dependência matemática, eles formavam turma e tinha um professor separado para dar aula e nota de dependência”.* Augusto explicou o que significava o recurso de colocar o aluno “em dependência”.

“Se o aluno não passa de ano na matéria e ele não passa no máximo em duas matérias, tem direito a fazer dependência dessas matérias. Faz o ano seguinte normal e vai cursar essas matérias do ano anterior. A dependência só funciona quando tem aula de dependência”.

O bom colégio

Augusto acredita que existe um mito em relação à idéia de boa escola. *“Isso é um mito. O que faz um colégio ser bom não são os professores. O colégio bom é o que trabalha com alunos bons, com alunos fortes, estudiosos”.* Ele descreveu a boa escola.

“Colégio bom não são os colégios que têm professores bons. Até que normalmente bom colégio tem bons professores, para poder acompanhar.. Mas se você colocar os mesmos professores, o colégio com alunos fracos vai ser fraco e o colégio com alunos bons vai ser um colégio bom. Quem faz o colégio é o aluno”.

Augusto também acredita que existe o “bom professor” que ele descreveu como: “o bom professor seria o professor que tem bom domínio do conteúdo, gosta de ensinar, e tem uma boa metodologia de ensino”. Ele definiu o “bom aluno”:

“bom aluno é aquele interessado, embora nem sempre o aluno interessado consegue atingir bons resultados, e que tem capacidade de aprendizado de mediana para cima. Se juntar essas duas coisas ele vai ter um bom rendimento”.

Para ele, os colégios “muito bons” selecionam os alunos bons por mecanismos específicos. Augusto descreve os mecanismos escolares que “filtram” os alunos:

“Eles filtram para trabalhar com esse tipo de aluno. Seja por prova de ingresso, seja por não admitindo repetência, seja porque o próprio colégio é tão puxado que o aluno acaba pedindo para sair. De uma maneira ou de outra, o ‘bom colégio’ acaba filtrando para trabalhar com esse tipo de aluno. É isso que acontece também no estado. Só que no estado a gente não tem escola forte, só mediana e fraca”.

Augusto já lecionou em outros colégios da rede estadual e está na escola pesquisada há três anos. Atualmente, leciona para turmas do 1º ano do ensino médio, de tarde e à noite. Também dá aulas em outras duas escolas, onde faz “GLP” (gratificação por lotação prioritária). Explicando essa modalidade de trabalho do professor do Estado do Rio de Janeiro, ele disse: “é uma dobra, mas não dobra o salário”. Segundo as regras de trabalho do professor do estado, cada “matrícula” em uma escola do Estado do Rio de Janeiro equivale a 16 horas de trabalho: 12 tempos de aula e 4 de preparação. “Pela ‘GLP’, o professor faz tempos extras e passa a lecionar 12 horas a mais. Um professor do Estado pode ter duas matrículas e duas ‘GLPs’. É mais comum fazer a ‘GLP’ na própria escola”. Augusto prefere fazer GLP em duas escolas diferentes, uma das quais “é município de dia e à noite é estado”.

Os alunos

Segundo sua experiência docente, Augusto vê diferenças entre alunos que estudam de dia e os da noite. Ele comparou esses dois públicos segundo a idade, o trabalho e atitudes em sala de aula:

“À tarde o aluno é mais jovem e mais assíduo. Os que vêm, porque tem aqueles que evadem ao longo do ano. Por exemplo, na escola pesquisada,

de 40 no início do ano, chegam 30 no final do ano. Desses 10 que abandonam, uns 5 a 7 nunca apareceram na aula e os outros três abandonam ao longo do ano. À noite, os alunos são mais velhos, embora tenha alguns na faixa etária certa; uma boa parte trabalha. Na outra escola do estado que trabalho 90% trabalha. Na escola 2, o perfil do aluno noturno é diferente da outra. A evasão à noite é maior. Talvez por causa do trabalho, o comportamento do aluno da noite é melhor.. pela maturidade. E até por estar cansado, ele não faz bagunça em aula. Os que fazem são tão poucos que gente corta logo no início. É bem fácil lidar com disciplina à noite. À tarde não”.

Augusto acredita que ter estudado em escolas municipais explica a comportamento dos alunos da escola estadual. Para este professor, “*o aluno do município acha que basta assistir aula para passar*”. Ele descreveu como vê esse modo de agir dos alunos.

“Normalmente o comportamento começa a melhorar a partir do 1º bimestre. Eles vêm do município com a mentalidade de que é só assistir aula que passa de ano. Quando vêm a nota do 1º bimestre, vêm que não é bem assim, principalmente em matemática; a nota do 1º bimestre é baixa; não é que a matéria seja mais difícil, mas é que a exigência é maior. Normalmente a maioria das notas vem ruim. Então, ele começa a ver que não vai ser igual no município, que é só ele assistir aula, pode ter a postura que quiser que ele vai acabar passando”.

A aprovação automática

Augusto acredita que nas escolas do município “*existe uma orientação para não reprovar*” e os professores sofrem “*retaliação*” do diretor no ano seguinte se não seguirem essa orientação. “*na hora de montar horário, no ano seguinte, você não vai contar com a boa vontade do diretor e isso pode te atrapalhar a vida. Isso para o professor faz uma diferença enorme. Se o diretor não te vê com bons olhos é ruim.*”.

Para Augusto essa orientação produz uma “*aprovação quase automática*”.

“Na maioria das escolas do município existe uma ‘aprovação quase automática’, uma aprovação que depende da presença do aluno, da frequência; a pergunta que eu mais escuto no primeiro semestre dos alunos é: ‘se eu tiver presença eu vou ser aprovado? Ou como eu posso ser reprovado no fim do ano se eu venho à aula?’ Na cabeça da maioria dos alunos assistir às aulas vai garantir a aprovação”.

Augusto compara tal medida com a prática de algumas escolas particulares, que são “*preocupadas em ganhar dinheiro relaxam em relação à aprovação*”. Segundo pensa

este professor, “no estado e no município é a mesma coisa. Tem as escolas que são pouco rigorosas em relação à aprovação e as mais rigorosas”. Augusto acredita que a “aprovação automática” de alunos da 5^a. à 8^a. série leva a um baixo desempenho do aluno. Esses alunos “são aprovados sem saber nada” e acabam abandonando a escola.

“a mentalidade que criou a aprovação automática no município ou a de aprovação semi-automática de 5^a. à 8^a série é que se o aluno for reprovado ele pode evadir. Eu acho que existe um enorme engano nisso, pois se o aluno vai sendo aprovado sem saber nada, em algum momento ele vai evadir, ele vai evadir lá na frente. Ele vai perceber que ele não está aprendendo nada”.

A reprovação

Para ele a reprovação é inerente a todo sistema de ensino que tenha níveis de graduação. A reprovação é um “filtro”. Augusto acredita que o aluno que não aprendeu deve ser reprovado.

“Quando você faz o exame com critério, você filtra: só vão para a etapa seguinte aqueles que aprenderam o necessário para ir para a etapa seguinte. Tem que ter o mínimo de exigência séria. Porque senão você não filtra. A reprovação é o filtro”.

Augusto comparou o ensino nas escolas com o ensino de artes marciais. Ambos os sistemas tem que reprovar os alunos. Para o aluno aprender tem que ter reprovação.

“Se o professor fosse passando de faixa o aluno que não aprende o que ele está ensinando, os golpes, a movimentação, o equilíbrio, os métodos, o resultado é que ia ter aluno faixa preta que ia lutar como se fosse faixa amarela. Porque ele ia fazendo aprovação automática, ia passando de faixa mesmo sem que ter aprendido o necessário para ir para outra faixa; quando chegasse no final, muitas vezes o aluno ia estar muito fraco. Isso iria denegrir o nome da academia, fora que seria péssimo para o próprio aluno porque ele ia treinar com um aluno da outra academia que tivesse mudança de faixa com parâmetros e ia acabar se machucando, porque não estaria no mesmo nível”.

Augusto acha que os alunos têm capacidades diferentes de aprender. “Alguns alunos têm maior capacidade de aprender do que outros”. Segundo este professor, “cada um de nós tem mais aptidão para certas coisas do que para outras. Mas tem pessoas que são mais capazes em tudo e outras que são menos capazes em tudo”. Augusto pensa que as pessoas segundo ele menos capazes conseguiriam adquirir o mínimo necessário para passar à etapa seguinte se tivessem “interesse”. Para este professor, se os alunos

fossem “*trabalhados desde cedo sem aprovação automática*”, ele seria reprovado uma ou duas vezes e “*o mal do não aprendido seria corrigido na raiz*”. Ele descreve sua forma de pensar.

“Se no momento em que ela não adquire isso, se você não permitir que ela tenha acesso a etapa seguinte, você vai fazer com que ele veja a matéria de novo, melhore e aprenda para poder passar para a etapa seguinte. Você vai corrigir o mal na raiz, o mal é o não-aprendizado. Quando ela for para etapa seguinte, ela vai ter aquela base necessária. Fazendo isso a evasão ia diminuir. Lá na frente, se ele perder alguma série, ele só estaria defasado seis meses, um ano, em relação ao que ele deveria saber. E não como hoje a gente vê, aluno de oitava série, no primeiro ano, no segundo ano, que deveria estar na 4ª ou na 3ª ou na 5ª série”.

Em sete anos de experiência docente, Augusto considera que hoje existe menos reprovação no ensino público do que antes. Ele não vê problemas no índice de 50% de reprovação na primeira série na escola de ensino médio pesquisada, o mesmo desde que entrou há sete anos. “*O número dela não é alto nem baixo, ela é o que tem que ser*”. Para este professor, as escolas que têm mais reprovação são “*as que têm um ensino de melhor qualidade, as que exigem um pouco mais, por isso tem mais reprovação*”. No caso da escola estudada, ele acha importante “*filtrar*” na primeira série. “*O filtro é na primeira, nos outros anos é menos, o índice de reprovação nas outras séries é baixo. Aqui, o aluno que passa para a segunda e para a terceira, ele aprende a estudar*”. Ele acredita que “*a reprovação faz com que o aluno aprenda a estudar*”. Augusto descreveu como vê o funcionamento da reprovação.

“Porque os alunos que chegam aqui no primeiro ano não têm hábito de estudar nada. Porque eles vêm do município com essa mentalidade torta. Não vai estudar nada, vai assistir a maioria das aulas e pelo simples fato de assistir às aulas ele vai passar de ano. Os que conseguem passar já perceberam que não é assim que a coisa funciona. E os que repetem, e continuam, no ano seguinte já se modificam. A maioria repete e continua na escola. Os que saem é porque não querem ficar num colégio que tenha que estudar. Tem muito aluno que quer só passar de ano, só quer o diploma. Existe um sistema de troca de informações entre os alunos onde eles sabem qual é a escola onde ele pode ir e vai passar sem estudar nada”.

Augusto acredita que nas escolas municipais “*o aluno tem aprovação automática até a quarta série e depois ele tem uma aprovação semi-automática*”. Ele considera que “*por causa dessa aprovação*” quando os alunos forem para o ensino médio, irão repetir ou evadir. “*Quando tiver o mínimo de exigência, seja no ensino médio ou na faculdade, o*

aluno vai evadir, porque não está preparado". Augusto acredita que evitando a reprovação de alunos no ensino fundamental *"você só está postergando a reprovação dele. Se você não reprovar no município, você vai reprovar lá na frente, pois ele não está preparado a dar prosseguimento aos estudos"*. Segundo pensa, todo sistema de ensino só funciona com reprovação.

"A reprovação é inerente ao sistema, ela existe porque o sistema funciona assim. Ela faz parte do sistema. Não dá para ensinar nada sem reprovação, seja arte marcial, dança ou o nosso sistema de ensino. A reprovação é um processo natural do sistema".

Se a reprovação serve para os alunos aprenderem, como os baixos resultados dos alunos nos testes de desempenho são explicados por Augusto? *"Se fosse utilizado um critério mais sério, a reprovação seria muito mais alta"*. Ele atribuiu aos pais dos alunos a explicação para o baixo desempenho de alunos de escolas públicas.

"Vamos entrar no problema social... Nós vivemos numa sociedade alienante, principalmente os meios de comunicação; os pais dos alunos não têm a cultura do estudo, Mesmo o pai ou a mãe ou quem cria, mesmo sendo pobres, poderiam incentivar os filhos a estudar. Hoje em dia nem isso tem. Eles não incentivam o filho a estudar. A escola é um lugar onde eles depositam os filhos".

Para Augusto, o sistema de ensino só funciona se o aluno *"estudar em casa"*. O *"dever de casa"* tem esse objetivo, embora a maioria dos alunos não faça dever de casa porque *"não tem o hábito, não tem a cultura de estudar em casa"*. Os alunos não enxergam que a *"grande chance de ele melhorar um pouco de vida é pelo estudo"*. Adquirir saber para *"melhorar"* a vida *"custa algum esforço"*. No entanto, a sociedade valoriza o contrário:

"A sociedade incentiva os 'Big Brother', ser artista, ser pagodeiro, ser ator, ser jogador de futebol, até o crime... A sociedade brasileira está valorizando maneiras que são ilícitas ou são difíceis de se conseguir. Isso reflete nos jovens, ele respira 24 horas por dia essa coisa da mídia, do ganho fácil, de aparecer e ficar famoso. Estatisticamente milhões querem e só uns conseguem. Existem maneiras extra-escolares que estão sendo supervalorizadas no lugar da forma acadêmica de ganhar a vida".

Augusto pensa que as famílias deviam *"conscientizar"* os alunos a estudar na medida em que tal atitude *"poupava muito o trabalho do professor, mas a maioria dos pais*

nem isso faz". Este professor pensa que em algumas "classes" os pais "cobram o estudo":

"Nas classes médias e na classe alta os pais valorizam mais o estudo e controlam mais o desempenho do filho. Nas classes baixas, menos, até porque muitas vezes os pais dos alunos já viveram no mesmo sistema: estudaram ou abandonaram o estudo, mas viveram no mesmo regime que está aí. Às vezes é a segunda ou a terceira geração de pessoas sem instrução".

Augusto acredita que a educação *"se levada a sério promove ascensão social, mas só para aquele aluno que realmente aprende"*. Para ele, *"não adianta você dar a aprovação automática para o aluno, e ele chegar no terceiro ano sem saber nada, e concluir o ensino médio, se ele não aprendeu nada"*. O aluno aprovado dessa forma não vai ter ascensão social e *"vai desvalorizar o estudo, passando isso para os filhos"*. Ele relacionou a qualidade de ensino com a reprovação.

"É isso que está acontecendo hoje, o aluno progredindo sem ter o mínimo de aprendizagem. Isso não vale, isso é uma enganação. O sistema tem que estar preocupado com a qualidade e não só com a reprovação. A reprovação é uma coisa que não estoura no início, mas estoura no fim".

Augusto pensa que a escola de ensino médio está classificada "entre as melhores" porque tem um "mínimo de exigência". Segundo ele pensa: *"se exigisse muito não passava ninguém"*. Nessa escola, o aluno para ser aprovado "tem que estudar". Augusto acredita que muitos alunos não têm "base":

"a maioria não tem base para estar no primeiro ano, o que já é uma dificuldade para gente trabalhar. Boa parte tem essa mentalidade, de que vai concluir o segundo grau sem estudar nada, de que vai passar de ano só assistindo as aulas, e muitas vezes assistindo aulas sem prestar a menor atenção".

O Programa Sucesso Escolar⁵⁴

Para este professor, é possível melhorar a qualidade do ensino ministrado na escola pública. Ele acredita que *"o Programa Sucesso Escolar, por exemplo, a idéia é muito*

⁵⁴ Conforme já descrito, o Programa Sucesso Escolar é uma política de combate à repetência, iniciado em 2004 em escolas da rede estadual de ensino público do Rio de Janeiro.

boa; a maneira de ser implementada ainda deixa a desejar". O professor Augusto foi professor do Sucesso Escolar⁵⁵. Ele criticou o modelo do programa.

"Não pode colocar só o monitor com os alunos. Você não pode deixar o monitor abordar um assunto com os alunos sem que antes ele não veja nada de teoria daquele assunto. Isso é fundamental. Os monitores não sabem muito. Tem que ter o professor presente na sala para auxiliar o monitor".

Como professor do programa, Augusto descreveu "seu método", que segundo ele era a melhor forma de trabalhar com os alunos.

"Eu programava a aula da seguinte maneira: a primeira meia hora eu dava uma aula expositiva, como aquela que você assistiu, abordava o assunto e depois o estagiário passava os exercícios com os alunos, mas comigo presente, para qualquer dúvida que elas tivessem. O projeto estava muito centrado no monitor. Primeiro tinha que ter uma abordagem do assunto, do professor, o estagiário não está apto, ele está apto a trabalhar só o exercício, quando muito".

Este professor pensa que aumentar as aulas de matemática e de português é uma outra forma de melhorar a qualidade da educação: *"a escola vai fazer isso no ano que vem. Em vez de quatro tempos por semana vamos ter seis tempos. Cinco tempos normais e um tempo por semana de matemática básica"*. Augusto acredita que se deve *"trabalhar conteúdos de quinta à oitava série"* com os alunos porque eles chegam com "deficiência" nessas matérias. Ele contou a experiência que viveu em outra escola que lecionava:

"Eu trabalhei num supletivo de ensino médio onde foi implantado isso; no primeiro módulo a gente dava matemática de quarta a oitava. O rendimento dos alunos melhorou uma maravilha. A gente teve aluno no turno da noite aprovado em vestibular de faculdade do governo. E português foi a mesma coisa, um português básico para trabalhar leitura e compreensão".

Augusto considera que *"quando você trabalha essas matérias principais, o resultado reflete nas outras"*. Este professor acredita que as dificuldades dos os alunos em física e química são por causa da matemática. Segundo este professor, isso tem solução que é descrita por ele:

⁵⁵ Algumas aulas do professor Augusto estão descritas na etnografia das salas de aula.

“se você trabalha leitura e compreensão e na matemática, a aritmética e a álgebra básica, que é a grande dificuldade deles no segundo grau, você vai ter uma melhora na qualidade do ensino dos alunos”.

Ele pensa que isso vai gerar menos repetência porque *“na medida em que o aluno for percebendo que ele está aprendendo melhor ele vai ter menos repetência e vai evadir menos”.*

As aulas

Augusto se pensa um professor que dá uma “boa aula”, conforme aprendeu no estágio que fez durante sua formação docente. Ele descreveu como vê sua aula:

“É uma aula bem contextualizada, com uma estrutura de começo, meio e fim; uma parte introdutória onde eu tento buscar uma situação cotidiana para introduzir o assunto. Depois eu vou e desenvolvo a teoria a partir disso.. é uma aula que eu aprendi com meus professores do Cap, porque eu estagiei lá. Tive professores muito bons lá. Depois se trabalham os exercícios e vem com uma conclusão no final”.

Considera que na escola pesquisada é possível dar aulas desse tipo porque *“a gente tem dois tempos de matemática, dois tempos seguidos... Mas até com um tempo dá, se a gente for bem conciso”.* Para Augusto, a aula ideal é *“uma aula em que os alunos tenham interesse na aula”* e é o professor que provoca isso.

“O professor puxa o interesse do aluno para o assunto, pelo contexto, depois define bem a teoria, depois dá exercícios e coloca uma conclusão se o assunto couber, no finalzinho da aula. Eu acho que essa é a aula ideal”.

Ele considera que despertar o interesse dos alunos é trabalhoso, mas o professor tem que fazer isso para ensinar a seus alunos. Uns professores têm esse “dom”, outros não. Augusto descreveu uma “estratégia” que inventou para despertar o interesse dos alunos da escola em um assunto “áspero” da matemática.

“Mesmo um assunto considerado áspero como trigonometria pode se tornar palatável, dependendo da maneira que o professor o aborda (...). Isso é uma arte. É o dom do professor. Às vezes a pessoa domina muito o conteúdo, mas não tem esse dom de ensinar de maneira agradável; alguns têm esse dom e outros não. Isso dá trabalho, você tem que pensar antes da aula, você tem que botar a criatividade para funcionar, e muitas vezes com esse tempo que a gente tem corrido, não dá para fazer isso muito bem”.

O salário

Augusto acredita que algumas condições de trabalho impedem que os professores dêem uma “boa aula”. *“Como ele vai ter tempo de preparar sua aula se ele tem uma jornada de 40 a 60 tempos semanais para fazer um salário decente?”*. Ele descreveu a baixa remuneração do professor do estado:

“O salário é 16 horas por 12 tempos de aula, dá R\$ 540. Tem o Nova Escola⁵⁶, que é um abono que varia de 100 a 500 reais; é um acréscimo salarial que todos os professores da escola ganham em função da nota que a sua escola ganha, que vai de 1 a 5; é uma nota em função de critérios duvidosos. É um abono; algo que é instável e o professor não incorpora para fins de aposentadoria. Teve um ano que a governadora não deu.. Tem a GLP, que seria o equivalente a dupla regência no município, é um valor fixo, 516 reais. Pelo nosso plano de carreira, a cada cinco anos depois que você ingressou, você pula um nível o que significa um aumento de 12%.

Augusto pensa que muitos professores não ministram uma “boa aula” por causa do salário que recebem. Este professor pensa que suas aulas têm mais qualidade quanto menos “tempos de aula” ele tiver.

“Você fica cansado, você tem que se deslocar, você não tem tempo para preparar uma aula legal, então a qualidade da sua aula cai. Eu percebi isso, no ano passado eu dei mais tempos de aula do que nesse ano. Esse ano eu dei uma aula muito melhor porque trabalhei menos. Eu esse ano estou com tenho 36 tempos semanais mais quatro do sucesso escolar, 40 horas semanais. Acho que é o limite para fazer um bom trabalho”.

Quanto Augusto pensa que seria uma boa remuneração para o trabalho de professor de ensino médio? *“Acho que o mesmo salário do professor do município, por 12 tempos cerca de R\$900,00 e o máximo de 40 horas por semana”*. Ele descreveu seus colegas de escola como “bons professores”. *“Quem ingressa por concurso domina os conteúdos”*. Mas este professor considera que parte dos docentes *“uns 30%, não são bons professores”*. Saber o conteúdo não é suficiente para serem bons professores. Muitos não sabem ensinar, segundo Augusto.

“Você pode dominar o conteúdo e não gostar muito do que faz; tem gente que vai ser professor porque não conseguiu se dar bem em outra área; bem ou mal, como professor você tem emprego. Desemprego é um grande problema hoje em dia, e o professor não tem desemprego. E outros porque

⁵⁶ O Nova Escola é um programa que avalia as escolas da rede estadual segundo a gestão, o desempenho dos alunos e as condições do espaço físico, com notas que vão de 1 a 5. Os professores da escola recebem um acréscimo salarial em função dessa nota que varia, respectivamente, de R\$ 100 a 500.

não sabem fazer uma aula criativa, contextualizada. Às vezes o professor não faz não é porque não queira, é porque não sabe”.

Miguel: “A reprovação seleciona; ela seleciona os que querem estudar dos que não querem estudar”.

O professor Miguel lecionava na escola de ensino médio há seis anos. Tinha 61 anos no momento em que foi entrevistado, na escola, em 2005. Sua mãe era mineira e seu pai paulista. O pai foi arquiteto, a mãe era dona de casa e o irmão é médico cirurgião. Miguel acredita que ele e o irmão tiveram uma educação “muito dura”. Ele descreveu o que isso representou para ambos:

“(..) dura no sentido de ter responsabilidade muito cedo, desde a mais tenra idade, ser muito responsável. Isso, por um lado foi bom, por outro gerou uma certa revolta, não só minha como do meu irmão. As coisas boas dessa educação super responsável, dessa educação dura que nós tivemos se traduziram ao longo da vida. Como a revolta também, ela teve os seus pontos, de tradução ao longo da nossa vida, no caráter, na personalidade. E isso foi emprestado às minhas atividades profissionais”.

O professor Miguel declarou que fez três graduações: “sou biólogo, médico e geólogo”, mas se envolveu mais com a biologia. “No primeiro de faculdade, eu já estava contratado pelo Centro de Pesquisas de Zoologia da Universidade Federal. E já estava contratado pela Marinha, no primeiro ano de faculdade. Isso com 17, 18 anos”. Foi trabalhar na Marinha.

“Trabalhava com um monte de marmanjos oficiais, capitães da marinha, pessoal super calejado, experimentado, na hidrografia, na biologia marinha, na oceanografia, e eu, ali, um fedelho, no primeiro ano de faculdade. Viajei o mundo inteiro. E larguei a medicina”.

Miguel define a educação que recebeu dos pais como “rígida”. Isso significou para ele assumir muitos compromissos de estudo desde a “idade mais tenra”. Ele contou que “quando era aluno nunca trabalhei. Tinha aula de inglês, aula de francês, aula de violino, aula de reforço de matemática, reforço de não sei quê, de física. Eu e meu irmão não tínhamos tempo para nada. Nossa vida era estudar”. Este professor acredita

que esse tipo de infância gerou certa “revolta” nele e no irmão porque “a gente não tinha levado uma vida realmente de criança”.

Miguel começou a lecionar quando estava ainda na universidade, já trabalhando como pesquisador: “fui tocando as pesquisas simultaneamente, as pesquisas na UFRJ, a pesquisa na marinha, na Ilha do Governador, fui tocando junto com o magistério, pois comecei a dar aula dentro da faculdade”. Ele contou que decidiu pelo magistério e quis ser professor: “E eu não sei que diabo é isso, mas o magistério vai envolvendo a gente de tal maneira, que quando a gente dá pela estória, a gente dedicou a vida toda a essa cachaça”.

Até chegar na escola de ensino médio, Miguel teve uma longa trajetória, iniciada cerca de trinta anos atrás. “Em 1974, fiz concurso para o estado. Como fui bem classificado, me foi dado o direito de escolher uma escola”. Ele optou por uma escola em Copacabana onde começou a carreira de professor de estado. Segundo ele, os alunos daquela época eram diferentes dos de hoje. Ele explicou as diferenças:

“O aluno de hoje da rede pública não tem nada a ver com o aluno daquela década de 70. (...) Hoje isso que está aí não é aluno, isso que está aí não é nada. Isso que você vê aqui, nos corredores, dentro dessa escola.. Imagina nas outras! Isso que você vê aqui, não é nada! Isso não é aluno. Então, lá, na escola tal o nível do aluno era altíssimo! O nível de conhecimento deles, o nível de socialização dele; eles eram de classes menos favorecidas. Eram alunos cujas famílias eram extremamente humildes porque o aluno de posse estava na escola particular. Então, podia se fazer um trabalho muito bom, um trabalho que nunca mais foi possível fazer”.

Miguel foi professor do ensino médio e superior, em instituições públicas e particulares. “Fui professor do Santo Inácio. Fui professor do São Bento. Fui professor da Santa Úrsula durante 22 anos. Fui diretor na Santa Úrsula”. Também foi diretor de uma escola estadual durante dezesseis anos, “nomeado pelo governador Brizola” e descreveu o público da escola: “noventa e nove por cento era do Pavão-Pavãozinho, Ladeira Tabajaras, empregadas domésticas, gente humilde”. Segundo ele, a escola era “um antro, uma boca de fumo”. A secretária da educação e o governador deram “carta branca” para que Miguel “salvasse” a escola:

“Miguel, faz o quê você quiser nessa escola, mas me salva essa escola! Vê o que você pode fazer aí!” Organizei uma equipe. Eu dei um tratamento de

choque à causa da educação. Fiz um trabalho lá muito bom. Eu acabei com aquilo. A escola ficou uma maravilha”.

Miguel descreveu o que fez para melhorar a escola e como lidava com os alunos que tinha:

“Eu desarmava o aluno que vinha assistir aula. Pegava as 45, 38, metralhadoras, botava na minha gaveta, no meu gabinete. Falava assim: ‘você quando terminar a tua aula, tu vem aqui e pega esta porcaria, e vai embora’. Falava assim, chamava o aluno assim: ‘vem cá, ó! Miserável dos infernos, vem cá!’ Bandidão, matador etc, que estava ali matriculado para poder ficar monitorando a namorada dele que estava estudando lá. Para você ver a que ponto nós chegamos. Mudei completamente a imagem e a prática na escola”

A aprovação automática

O professor Miguel acredita que 30 anos atrás os alunos tinham “*um nível de aprimoramento bem melhor. Eles já vinham do ensino fundamental com uma bagagem de conhecimento fora do normal*”. Segundo acredita as “*políticas educacionais municipais*” não melhoraram a educação. Ele citou a “*aprovação automática*” como exemplo de política equivocada:

“Como se chegou a uma fase dessa, com aprovação automática! Aprovação automática lá no fundamental. Onde é que existe isso, aprovação automática! Para quê? Para o governo fazer estatística? Chegam no 2º grau verdadeiras toupeiras! Verdadeiros animais, quadrúpedes, no 2º grau! Ninguém sabe nada, de nada! E vieram passando, passando, empurrados pela tal aprovação automática. Matriculou na escola com a certeza absoluta de que reprovado não vai ficar, vai sempre passar”.

Miguel acredita que os alunos de hoje “*não sabem nada e chegam ao ensino médio sem bagagem de conhecimento*”. Ele acredita que esta falta de saber “*é fruto da aprovação automática*” praticada segundo ele no ensino municipal:

“Eles não sabem nem porque estão vivos. Você vê, todos os professores aqui, absolutamente todos, não escapa um, que diga, ‘não, eles sabem uma coisinha, eles vieram com uma bagagem’. Eles só entendem mesmo é de pagode. O resto.. Isso é fruto de quê? Dessa famigerada aprovação automática inventada pelo município”.

Segundo Miguel, a aprovação automática praticada dos professores do ensino fundamental “*é velada, está nos meandros dos procedimentos pedagógicos*” e é fruto de orientações da secretaria.

“Quando a secretária de educação diz: ‘você tem que fazer tudo, para não reprovar um aluno! Faça das tripas o coração para não aprovar o aluno!’ Não é para ensinar, não, porque na secretaria de educação não existem burros! Lá dentro não existem burros, existem pessoas preparadas e sabem que o ensinar tem limites”.

Os alunos

O professor Miguel acredita que existem “inúmeros limites” para ensinar aos alunos que tem “*existem limites sociais, limites econômicos, limites biológicos e limites psicológicos para você ensinar um aluno. O ensinar tem limites*”. Miguel relacionou os “limites sociais” que impedem o ensino:

“Tem os limites sociais, ou seja, dentro do núcleo familiar, eles não tiveram o hábito de estudar, não foram induzidos a estudar. Por quê? Porque a própria família não coloca o estudar como um dos valores. A família coloca o trabalha, para poder gerar renda, e os joga no mercado de trabalho; joga os filhos no mercado de trabalho cedo, certo? É por aí. A maioria desses alunos trabalha. A maioria dessas meninas trabalha”.

“Um coitado que trabalha de manhã até a noite, chega aqui de noite, caindo de sono, esfomeado? Muitos vêm aqui para essa escola para comer merenda, você sabia disso? Então essa estória de dizer que a escola é para todos, isso aí é blá blá, blá, no pão- pão queijo- queijo, no papel, a gente vê que não é, a escola pública não é para todos”.

Miguel acredita que esses alunos aprendem menos do que outros. “*Eles podem aprender a biologia, mas não do jeito que a biologia tem que ser entendida e aprendida. Eles vão aprender a biologia, com certeza, mas num nível muito mais baixo do que o desejável*”. O “nível” dos alunos explicaria a defasagem de aprendizagem entre alunos de escolas particulares e os de escolas públicas, ainda que tenham os mesmos professores.

“Eu nem comparo a biologia do São Bento com a biologia daqui. A matemática do São Bento com a matemática daqui. A gente fazer uma comparação desse nível é até covardia. Não que não haja capacidade da equipe de professores, porque os professores do São Bento são professores aqui. Eu mesmo sou professor do São Bento, do Santo Inácio, e estou aqui, dando aula para eles. O problema é nítido: lá o nível é um e aqui o nível é outro. Porque o nível do aluno do São Bento é um nível muito melhor, eu estou falando do nível cultural. O nível sócio econômico dele lá é muito maior, do que o sócio econômico aqui. E essas coisas interferem. É o tal

limite que eu estava falando para você: os limites sociais, os econômicos e os políticos”.

Miguel acredita que a escola pesquisada tinha uma boa reputação e que hoje o “padrão” dos alunos que nela estudam mudou:

“A escola pesquisada de ensino médio era tida como um colégio de alto padrão. E hoje não é mais. Não é mais. Continua sendo cotada como um ‘oásis’ na rede de escola do estado. É considerada uma boa escola. Mas o padrão do alunado aqui, ó! Não tem mais nada a ver com o de antes”.

A educação

Para o professor Miguel, a questão do ensino hoje no Brasil deve ser percebida *“de uma forma ampla, contextualizada junto a outros fenômenos mundiais”*. Segundo ele, *“as sociedades vêm mudando muito, os valores sociais vêm mudando com uma rapidez muito grande”*. A mentalidade dos jovens seria fruto dessas mudanças. *“E no bojo dessa revolução social vêm as mazelas que repercutem de modo decisivo na cabeça dessa juventude que está aí”*. Os jovens de hoje seriam, segundo Miguel, *“imediatistas”*. Ele explicou o que queria dizer com isso:

“Essa juventude não tem nada a ver com a juventude do teu tempo, do meu tempo. Não tem nada a ver, é outra cabeça completamente diferente. A juventude dessa idade, da faixa etária que está aqui na escola, de dezessete, dezoito, dezenove anos. Você me vê falando toda hora com eles isso: ‘vocês estão desse jeito, porque vocês se transformaram em imediatistas. Vocês são imediatistas. As famílias, mãe, pai, de vocês, tudo imediatista. Vocês querem resultado agora’”.

Esta forma de agir seria contraditória à educação porque a aprendizagem é algo que leva tempo para se consolidar:

“Só que em educação não dá para ser imediatista. Porque o aprendizado, a cultura, leva um tempo; ela exige um tempo para que se consolide. Vocês estão querendo ganhar educação como vocês ganham dinheiro ou como pretendem ganhar direito. E não tem nada a ver uma coisa com a outra. O problema todo para mim, é esse. Quer dizer, o problema social, o imediatismo é um problema social: ‘eu quero ganhar agora! Eu quero agora!’, eles dizem”.

Este professor acredita que os alunos do estado têm menos condições de querer *“porque não sabem nada”*. Ele explicou sua forma de pensar: *“O quadro fica mais grave ainda porque eles querem agora, e não têm nem condição de ter, nem com tempo, nem lá na*

frente. *Eles não têm como querer, eles não sabem nada*". Miguel explica com exemplos da sala de aula o que os alunos deviam saber.

"Eu faço uma pergunta básica a eles, eles não sabem: 'Minha filha, o que é um óvulo?' 'Não sei, professor'. O quê? Eu não admito uma menina de 16, 17, 18 anos não saber o que é um óvulo! Quando que ela tinha que saber isso? Lá no município. Lógico. Em ciências. Não teve professor no colégio dela? Se não teve professor de ciências, até eu admitiria. Mas que teve, teve".

Para este professor, as filosofias de ensino e teorias de aprendizagem não funcionam para ensinar os alunos da escola pública.

"Acredito em muita coisa, em inúmeros preceitos filosóficos da educação, coisas assim espetaculares, mas face a essas limitações sociais, políticas da educação, eu não acredito muito nessa filosofia não. O negócio tem que ser você com eles. Entendeu? Esquece filosofia disso, teoria disso. Esquece tudo. Tem que ser o tête à tête. Eu acho que essas teorias, essas teorias todas, filosofias todas, servem para você, quando você está na sua casa, à noite, com a sua luminariazinha acesa, os óculos, você vai ler aquilo para você se estruturar. Agora, no dia- a- dia, não vem com filosofia".

Miguel acredita que as teorias de ensino não funcionam com seus alunos porque "eles não querem estudar":

"É isso aí que você vai aprender, você vai engolir isso aí! Depois que entendeu, então você vai discutir comigo, se você concorda ou não concorda, aí é que eu vou entrar com as filosofias de ensino, com as teorias (...) Primeiro, faço eles estudarem na marra! Eles não querem estudar. Estudar é um saco! Não existe nada pior do que estudar não! Você acha que eles querem? Eles querem é comer uma carniinha, dar beijo na boca, tomar uns goró, entendeu? É isso que eles querem".

Segundo Miguel, os professores não seriam os responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos porque são bons professores. Ele descreveu seus colegas da escola de ensino médio como a nata dos professores cariocas.

"Eles não têm bom desempenho. Não vamos questionar os professores. Você tem aqui dentro deste colégio, a nata dos professores do Rio de Janeiro. A nata dos professores do Rio de Janeiro está aqui dentro. Ao cruzar com um professor aqui nesse corredor, você não imagina quem é esse cara. A nata está aqui".

Os professores não conseguem ensinar os alunos porque *“eles nunca adquiriram o hábito do estudo. Eles não têm o hábito da leitura”* . Isso produz conseqüências no ensino: *“Eles não lêem o enunciado de uma questão, você quer que eles leiam um livro, quer que eles leiam um texto. Alguma coisa está errada, vem errada lá de baixo”*. Miguel acredita que a conjuntura política brasileira pode explicar o baixo desempenho dos alunos e a baixa qualidade da educação. O analfabetismo do povo interessava ao regime autoritário que tivemos.

“Nós passamos por 20 anos de ditadura e os governos autoritários que tivemos negaram ao povo o direito ao conhecimento, o direito à cultura, porque era importante manter o povo analfabeto: povo analfabeto, massa de manobra política, exatamente. Em vez de se socorrer nos livros eles vão se socorrer no emprenhamento religioso. Muito bem, foram 20 anos, acabou a ditadura, entramos numa democracia fajuta, à ‘la Brasil’. Não tinha nada a ver com a democracia que se exercita em vários países do mundo. E nessa democracia brasileira, continuou sendo negado o direito à instrução, o direito à cultura”.

Segundo este professor, pelas poucas verbas destinadas é possível medir a importância que os governos e os políticos deram à educação e à saúde. Segundo ele *“estas duas áreas praticamente não existem nesse país”*. Miguel falou da falta de investimento nessas áreas.

“Me aponte um governo onde a educação e a saúde tenham ido bem. A ponto de você poder dizer: realmente no governo dele foi uma maravilha! Ele investiu em educação, investiu em saúde! Ninguém investe porcaria nenhuma nessa área, e você sabe porque não investem? Porque educação e saúde são dois sorvedouros de dinheiro, e não compensa, politicamente, investir”.

As aulas

Miguel descreveu suas aulas. *“Você já assistiu aulas minhas. A minha aula é extremamente agressiva”*. Segundo sua forma de pensar, essa “agressividade” funciona como estratégia para os alunos aprenderem. *“Agressiva num sentido. Eu sou muito bem quisto e ao mesmo tempo, sou odiado. Porque eu sou talvez o único, sou um dos poucos professores que exige deles o máximo”*. Este professor acredita que com seu modo de ensinar os alunos estudam.

“É possível ensinar do meu jeito: rolo compressor. Larga essas filosofias, largas esses princípios, bota tudo isso numa gaveta, e entra na sala e vai de cara em cima do aluno, traz ele para você, traz ele para o quadro, traz ele

para sala de aula. Dê uma aula de consistência. Cobre do aluno o estudo, então você vai ter algum resultado. Você pensa que esses meus alunos que me odeiam, me odeiam sim, mas você pensa que eles não estudam? Eles estão estudando”.

Miguel se pensa como um professor que se comunica bem com os alunos na sala de aula. *“Quando estou dando aula, estou sempre perguntando a eles, que é justamente para ver o retorno”.* Ele avalia seus alunos através de provas e “trabalho”, embora pense que este último seja “mascarado pela compilação” porque “eles vão para internet e copiam”.

A reprovação

Miguel descreveu sua forma de pensar a reprovação. *“Eu sou biólogo, eu acredito que a limpeza e a evolução surgem de um processo de seleção natural. Acredito que eu, você, o Manoel, o Joaquim, quem mora na Rocinha, quem mora na Vieira Souto, estamos mergulhados de pé e cabeça nesse processo de seleção natural”.* Para ele, a evolução é fruto de um processo seletivo e toda forma de seleção natural é viável.

“Natural! Não estou falando de seleção artificial imposta pelo homem não. Eu falo para eles: vocês têm de estudar, vocês têm que melhorar, vocês têm que se arrebentar de estudar, para vocês fugirem do salário mínimo. Para você fugir dessa vida desgraçada que vocês levam e entrar numa outra vida desgraçada também, mas pelo menos um pouquinho melhor”.

Para Miguel a “seleção natural” é mais implacável com os alunos de escola pública por isso eles deviam “reagir” estudando:

“Bota na cabeça de vocês, porque a seleção natural, a natureza, a vida, vai comer o fígado de vocês. Vocês têm que reagir. Se a seleção natural atua em cima do filho do rico, atua também da mesma forma em cima de vocês. Só que vocês, pelo fato de estarem numa situação difícil, socialmente, politicamente, economicamente, o efeito da seleção natural em cima de vocês, vai ser muito mais grave”.

A reprovação para o professor Miguel seria uma seleção da escola. *“A reprovação seleciona. Ela seleciona os que querem estudar dos que não querem estudar”.* Os alunos que devem ser reprovados seriam aqueles que “não querem estudar”. Miguel se vê como “criterioso”. Ele descreveu seus critérios de reprovação: *“não saio reprovando assim. Tanto que você vai ver os alunos meus que são reprovados é gente que não quer*

nada mesmo. É gente que não quer estudar” e contou um caso de aluno na escola 2 como exemplo do que afirmava:

“Os professores foram falar com ele: ‘Olha, a sua situação aqui no colégio está insustentável! Você não estuda!’. ‘Ah, eu quero meu certificado, eu botando a mão no meu certificado está bom!’. Você dá o certificado? Eu acho que você está cometendo um crime se você fizer isso. Ele está dizendo que não quer! Na minha cabeça, o cara que não quer tem que morrer! Esse não quer! Ele não quer estudar. Ele assinou a sentença dele. Para mim, é assim que eu vejo: ‘eu não quero estudar, eu só quero o meu certificado!’ Então, você vai pegar o teu certificado nos quintos dos infernos”.

O professor Miguel acredita que os professores deveriam ajudar os alunos a aprender a estudar. *“Eu já fiquei aqui até tarde da noite com um grupo de alunos ensinando eles a estudar. Não é minha função, não é minha obrigação. É o que se pode fazer para melhorar esses alunos. Para aprovar esses alunos. Ensinar a estudar”.* Ele se vê como um professor que ensina seus alunos. *“Agora, eu não ensino com paternalismo não. Você já viu as minhas aulas: rolo compressor: 50 minutos de aula ali, e vai, vai, tem que ir”.*

O salário

Miguel acredita que o baixo salário faz parte da “conjuntura” que explicaria a qualidade da educação de hoje. Ele descreveu o salário que ganhava na década de 70, até quase final da década de oitenta:

“Eu pegava os meus salários: salário daqui, salário dali, somava tudo isso, e dividia pelo valor do dólar, dava 16 mil dólares por ano. Eu ganhava magnificamente bem; era professor de estado, de faculdades, e escolas particulares. E assim como eu, vários professores aqui ganhavam isso. Até o final dos anos 80. De repente, de lá para cá foi caindo, caindo, caindo, caindo”.

Miguel lembrou que os salários nas escolas particulares também diminuíram. *“Também nas particulares caiu. Dependendo do número de aulas que você vai ter num determinado colégio, os salários se equivalem”.* Referindo-se ao piso salarial pago ao professor do estado, o professor Miguel declarou, de forma indignada: *“o estado hoje está pagando 540, 560. É o piso; dezesseis horas! Isso é um absurdo! Onde já se viu um negócio desse?”.*

Wilson: “Ser um bom aluno depende do professor na medida em que é o professor que desperta o interesse do aluno para aquilo”.

O professor Wilson lecionava química na escola de ensino médio; tinha 31 anos em 2005 quando foi entrevistado na escola 2; é natural do Rio de Janeiro, da “Praça Seca”. Começou a dar aulas com 21 anos. Seus pais são cariocas; o pai era contador e a mãe “sempre foi dona de casa”. O pai, já falecido, tinha nível superior e a mãe tem nível primário. Tem uma irmã e um irmão mais velhos, dez e onze anos, respectivamente. O irmão “não se formou” e a irmã é jornalista. *“Ela não exerce a profissão; teve três filhos. Depois que teve filhos gêmeos não voltou mais a trabalhar e hoje ela é dona de casa. Meu irmão sempre trabalhou com vendas e acabou não fazendo curso superior”*. Wilson é casado e tem um filho de nove anos. Estudou sempre em escolas particulares: *“em um colégio da Praça Seca e depois no Colégio Pentágono”*, onde fez o segundo grau. Ele se descreveu como aluno:

“Sempre fui bom aluno. Melhor quando era um pouco mais velho. Fui melhor aluno no 2º grau. Sempre fui um dos melhores. Eu tirava boas notas, só que os meus colegas também tiravam. Eu sempre estudava um pouco. Até hoje eu faço isso. Eu leio todos os dias. Eu faço tudo todos os dias. Faço exercícios todos os dias, estudo todos os dias”.

Wilson cursou engenharia química “no fundão”. Sua opção se deu porque fazer engenharia química “era mais status”. Já na faculdade, percebeu que não era o queria fazer. *“E também não queria sair, pois já tinha andado bastante ali dentro. Eu tinha estudado muito. Quando passei para a faculdade eu estudava muito”*. Wilson falou sobre sua trajetória acadêmica.

“Eu repeti matérias que eram do currículo profissional quando eu já tinha decidido sair da engenharia. Eu abandonei duas matérias que foram as que eu repeti. Então eu fui para licenciatura que era onde eu queria estar. Também sempre fui dos melhores alunos. Sempre gostei de ser bom aluno. Sempre me obriguei a ser bom aluno”.

Wilson se vê como “bom aluno”. Ele explicou o que queria dizer: *“ser bom aluno para mim é conseguir ficar entre os melhores; eu sei que as vagas são só para os melhores. A gente convive numa sociedade capitalista, então não tem espaço para todo mundo”*. Quando seu pai faleceu, Wilson tinha 16 anos e sua família empobreceu: *“de classe*

média passou a ser uma família pobre”, dependendo financeiramente do INSS. Durante um tempo, ajudou a sustentar a família “vendendo coisas”. Foi então que Wilson decidiu ser um “bom aluno”.

“Eu estudava num colégio onde todos eram classe média. Foi uma parte difícil. Ali foi que eu decidi o rumo da minha vida: eu só tenho espaço se eu conseguir estudar. Porque ninguém vai me dar nada. Não tem ninguém que me dê nada. Então, eu tenho que tentar passar para uma faculdade pública. Porque se eu não passar para o Fundão, para a UERJ ou para a UFF, eu não vou entrar em nenhuma. Porque ninguém vai pagar minha faculdade, eu não vou conseguir ter dinheiro para me sustentar e pagar a faculdade”.

Depois que o pai morreu, Wilson ficou “meio perdido” por um período de dois anos até que casar: *“encontrei a mulher que é hoje minha esposa e ela me ajudou a ser mais gente na minha vida”.* Wilson iniciou a profissão de professor no mesmo ano em que entrou na licenciatura em química. *“Eu comecei dando aulas num curso pré-vestibular para carentes. Eu comecei a gostar muito de dar aula. Pensei: eu quero ser professor, estou perdendo o meu tempo fazendo outras coisas”.* A mãe chorou de tristeza quando Wilson lhe contou que queria ser professor:

“(..) eu disse ‘mãe, eu não quero fazer engenharia química, eu quero ser professor! Eu não consigo mais acordar, ir para o estágio, isso não tem mais a ver com o que eu quero para mim. Eu não estou feliz, eu quero seguir no caminho que eu possa ser feliz. E hoje eu acho que esse caminho é o magistério”. Minha mãe chorou: *‘Você é tão inteligente, filho! Você vai ser professor?’ Ela achou que professor era pobre, miserável, achou que ia ficar pobre, miserável, morrer de fome. Até hoje é a impressão que as pessoas têm. Como minha mãe não tinha uma escolarização grande assim, então a visão que ela tinha era limitada”.*

Wilson iniciou sua carreira no magistério aos 21 anos, antes de se formar. Um amigo o chamou para dar aula em um curso de pré-vestibular. *“Eu comecei com alunos mais velhos. Eu dei uma aula e as pessoas gostaram muito, as pessoas se inscreviam para minhas aulas. Na segunda turma, tinha que abrir em dois turnos”.* Começou dando aula para o primeiro e segundo anos no ensino médio. *“Terminado aquele semestre, eles triplicaram a minha carga. Tudo antes de me formar”.* O novo trabalho fez com que ele demorasse a concluir a graduação.

“Eu não conseguia me formar, porque logo comecei a trabalhar muito. Logo começaram a me oferecer muita coisa. Porque no pré-vestibular, onde

eu peguei uma carga grande, você não precisa ter nenhum tipo de formação. A demanda de vestibular é assim, a demanda é o mercado. O pré-vestibular paga mais para o professor; já foi bem mais, quando eu entrei pagava mais. Acaba que os melhores professores ficam no vestibular. Você não precisa ter nenhum tipo de formação. E eu fiquei me dando bem, minha carga horária foi aumentando, no final eu dava 80 aulas por semana. Eu não tinha tempo de compor a faculdade, então, ficaram faltando três matérias durante 3 anos”.

Wilson fez licenciatura noturna na UFRJ. *“O curso à noite no Fundão é muito desorganizado; algumas notas minhas sumiram e eu era reprovado em matérias que nem tinha me inscrito”.* Considera que o fato de ser professor o levou a assistir às aulas “com olhos diferentes”.

“Eu assistia como aluno. E também como avaliador da minha própria prática e das outras: não só das aulas da parte de educação, mas como das outras partes. Eu analisava a didática dos professores que estavam me dando aula. Chegava à conclusão que aquilo era muito ruim, que os meus professores todos podiam ser bons cientistas, porém eram péssimos professores em quase sua totalidade”.

Para Wilson, a universidade se distanciava muito de sua prática profissional como professor. *“Os professores pediam que nós fizéssemos coisas impossíveis de serem feitas na prática, na realidade”.* Ele descreveu um determinado conteúdo de ensino como exemplo desse distanciamento:

“Eles achavam que nós tínhamos de estudar o modelo atômico correto, com probabilidade, dizer que o orbital tinha uma certa probabilidade de estar ali, coisas em três dimensões. Quando eu estava na sala de aula, eu via que o aluno do 1º ano não tinha estudado ainda probabilidade. Então, ele não sabia o que era. E as três dimensões só eram vistas pelo aluno no final do ensino médio. Então, começava uma coisa parecida que acontecia na faculdade: primeiro você resolvia a derivada e integral, depois você aprendia cálculo. Primeiro você usava, e depois você aprendia, porque usava em física. Então era uma coisa parecida, eles queriam usar modelos que não funcionavam. Os modelos que eu aprendia na faculdade não funcionavam”.

Wilson acredita que pouco aprendeu sobre ensinar na faculdade. *“99% do que eu fazia era da minha prática, da minha leitura e 1% eu aprendi na faculdade nesse período final”.* Ele descreveu as leituras que o ajudaram como docente:

“Eu lia a programação de neuro linguística, que me ajudava a falar, a como falar. Eu lia uma revista chamada Química Nova na escola: essa revista tem práticas que foram bem sucedidas em alguns locais, e eu tentava

aplicar essas práticas (..) Isso tudo para mim só funcionou na prática. Eu testava. Eu chegava a ponto de em uma turma fazer de um jeito e, nas outras fazer de outro para ver se o rendimento era melhor ou pior. Às vezes eu sacrificava um pouco o ensino daquela turma assim. Eu faço isso sempre, até hoje. Eu sempre ensino de forma diferente, analiso o resultado a partir daquilo e fica o que funciona. Muito do que eu sei, do que eu uso hoje, é da minha própria prática pessoal”.

O professor Wilson não fez outros cursos de formação na área pedagógica, mas fez cursos na área de química, quando fazia engenharia química. Ele explicou suas escolhas.

“Eu estava inserido era uma realidade de muitas oportunidades de trabalho. E eu precisava trabalhar; aceitava todos os trabalhos porque logo casei e o sustento da minha família dependia só de mim, então eu aceitava todo trabalho que aparecia. E o mestrado naquele momento significava tempo, meu tempo, e pouco retorno financeiro. Eu não estava disposto porque tinha muitos oportunidade de emprego”

Entretanto, apesar da universidade não ter lhe dado o que “esperava dela”, considera que todo o conhecimento que pôde adquirir veio da vida acadêmica. Sua condição financeira fez com que estudasse com livros “da biblioteca”. Ter estudado em uma instituição pública produziu um sentimento de gratidão neste professor:

“Eu sempre me senti na obrigação de devolver o que tinha sido investido em mim, por gente que nem sabia que estava investindo em mim. A pessoa que levava o seu filhinho pela mão, para escola pública, estava ajudando a pagar a minha faculdade, que era muito mais cara que a escola do filho dele. Eu era um aluno muito caro. Eu sempre me senti com a obrigação de devolver o que me foi dado. Porque enquanto eu podia pagar escola, eu paguei. Quando eu não podia pagar, foi dado a mim um presente de eu estudar a partir daí de graça”.

Apesar de ter sido aprovado em concurso para professor do estado em 2001, ele só entrou para o ensino público três anos depois. “*Eu não estava preparado para vir para cá por ser diretor de um curso pré-vestibular Méier*”. Wilson fez novamente concurso para professor em 2004; foi aprovado e começou a lecionar na escola de ensino médio pesquisada. Ensinar em escolas públicas foi, segundo ele, sua opção.

“Minha experiência no magistério era apenas com a particular. Porque até então, para mim, nunca foi interessante financeiramente. E eu ainda não tinha adquirido uma estabilidade tal para poder dar um espaço dentro da minha carga de trabalho para trabalhar no ensino público. Porque eu vim

para cá não com o intuito de ter uma aposentadoria, como as pessoas vêm. Não foi com intuito de ter um emprego. Eu vim aqui porque eu acredito em transformar a sociedade”.

O salário

Wilson descreveu a situação salarial de um professor do estado que tenha entrado em 2004 como ele.

“Com os descontos, dá quatrocentos e pouco. Por doze tempos em sala de aula. Todo mundo que entra tem que ter doze aulas. Pode ser seis aulas numa mesma turma. Esse é o salário que você ganha no primeiro ano. Esse é o meu primeiro ano nessa escola de ensino médio. Eu recebo quatrocentos e noventa reais. No primeiro ano, a gente não recebe o Nova Escola⁵⁷”.

Comentando sobre o baixo salário, Wilson considera que seu trabalho como professor não é uma “fonte de renda” para ele. *“Isso para mim é mais uma missão do que um emprego que me gere isso”.* Ele pondera que se estivesse somente na iniciativa privada receberia mais, pois *“a particular paga em torno de três ou quatro vezes esse valor, pelo mesmo horário. Na particular, a gente ganha por tempo de aula, que está em torno de 30 reais”.* Wilson considera que trabalha muito. Além da escola do estado, ele continuou a lecionar em escolas privadas.

“Eu tenho 25 turmas e trabalho em seis escolas. Só aqui, tenho seis turmas. Eu tenho mais oito turmas em um dos colégios. Mais cinco em outro colégio. Quatro, em outro e duas em outro colégio. São muitas turmas, eu não sei o nome de todos os meus alunos”.

Wilson acredita que o salário que recebe como professor não explica seu desempenho em sala de aula. Segundo sua forma de pensar, ensinar em escolas públicas faz parte das escolhas que fez na vida.

“Porque tudo isso é escolha minha. Não posso me queixar das minhas escolhas.. Posso ser sincero? Eu não penso quanto eu ganho, aqui nessa escola. Porque no lugar em que ganho mais, eu ganho menos do que eu valho. Eu acho que o professor ganha sempre menos do que ele vale. Eu entendo que como a gente vive numa sociedade capitalista, eu tenho que sustentar a mim e ao meu patrão. No caso, o meu patrão são os políticos que usam indevidamente o dinheiro, que devia ser aplicado numa escola, isso é óbvio! É óbvio que eu preferia ganhar mais, assim eu iria precisar trabalhar menos. Foi minha escolha, ninguém me obrigou a vir para cá”.

⁵⁷ Ele está se referindo a uma gratificação paga aos professores do Estado mediante uma “nota” que a escola recebe ao ser avaliada.

Wilson pensa que se ganhasse mais na escola pública, talvez trabalhasse mais horas e não apenas a carga horária regular de 12 horas. *“Eu larguei quatro horas/aulas em uma escola particular para pegar doze. Isso significou um cansaço físico para mim maior porque eu moro na Praça Seca e trabalho na zona sul”*. Explicando porque escolheu dar aulas tão longe de sua residência, disse que *“nessa escola dá para trabalhar”*.

“Eu vim para cá, porque quando eu me inscrevi na secretaria, eu falei assim: ‘Olha, eu não vim para ganhar salário, não vim para ter emprego público, vim para trabalhar: qual é o colégio que eu vou conseguir trabalhar?’ Então o pessoal da secretaria de educação me deu a escola pesquisada”.

A escola

Wilson vê a escola pesquisada como *“uma escola em que você consegue dar aula”*. Ele acha que só não trabalha melhor porque há *“limitações”* que não são exclusivamente do colégio pesquisado, mas que estão inseridas na instituição pública. *“Por exemplo, meus alunos são fracos; não têm material didático”*. Comparando escolas públicas e privadas, ele acredita que as escolas particulares em que ensina são *“colégios de resultado”*, ou seja, escolas que aprovam no vestibular. *“Essa é a grande motivação de algumas escolas privadas”*. Ele explica que para isso funcionar dessa forma, essas escolas excluem os alunos reprovados.

“Eu diria que hoje, com essa inversão de valores que há na educação, da comercialização da educação, os colégios que ensinam são os que fazem isso. Porque os outros viram grandes fábricas de diplomas, de não reprovação. Os colégios que eu dou aula trabalham com reprovação e transferência de alunos que não conseguem acompanhar. Eu estive trabalhando em turmas de escolas particulares em que metade da turma não passou para o ano seguinte. Foram transferidos para outros colégios mais fáceis”.

Wilson considera que vir para a escola pesquisada foi um *“choque muito grande”* porque se deparou com alunos que *“precisavam que eu falasse de muitas coisas que estão na vida deles e que eles não sabiam”*. Segundo ele, *“o conhecimento que foi dado a eles não foi um conhecimento de ciência no mundo, era estanque. Foi um conhecimento científico fora da realidade que eles viviam, fora das coisas que estão na vida deles”*. Como a carga horária da disciplina de Wilson é menor do que nas particulares, ele tem *“frustrações”* em relação às condições do ensino na escola pesquisada:

“A carga horária aqui é muito pequena. Enquanto eu dou seis aulas numa turma no terceiro ano nos colégios particulares que trabalho, aqui eu dou duas. Então, eles têm teoricamente um terço da carga de aulas das escolas particulares”.

Em relação à diferença de carga horária nas escolas particulares e públicas, ele vê “vantagens e desvantagens em você usar menos tempo de química”. Tendo em vista a “preparação do aluno para o vestibular”, Wilson acha que há pouca aula de sua matéria. Segundo ele conta, na escola pesquisada, a ênfase é em português e matemática.

“Agora, se você tem intuito de preparar para outra coisa, eu entendo que dar português e matemática é muito mais importante. Não acho química a matéria mais importante do que existe. Aqui eles botam uma carga horária violenta em matemática e português e eu não acho isso errado. (..) As particulares também têm mais aulas dessas matérias(..) Aqui como os alunos já entram no colégio com muita dificuldade, o colégio entendeu que tinha que dar muitas aulas de matemática para eles, o que eu acho que não resolve”.

Wilson falou de outros problemas que vê na escola 2, como o fato do aluno “ter que pagar pelo xerox de testes”. Para ele, essa prática além de onerar os alunos faz com que “percam tempo” de aula.

“A escola não tira cópia de teste, só tira a prova; aqui o aluno tem que comprar o teste. Eu acho isso um absurdo, eu não consigo aceitar isso. Eu pego o teste, tiro com o meu dinheiro e trago as xeroxes para eles. Até porque o aluno vai descer na hora para pegar um teste. Ele já tem quarenta minutos de aula, 40 que viram 35, trinta e cinco que dependendo viram 25, se eles for descer para tirar um xerox.. Eu não vou comprar e cobrar deles, eu não saberia fazer isso”.

Outro fator criticado por Wilson é a não separação dos alunos em turmas diferenciadas por desempenho. Ele acredita que turmas de níveis diferentes poderiam melhorar o desempenho dos alunos mais fracos.

“Eu sinceramente preferiria estar em turmas diferenciadas por desempenho. Eu acho que isso me deixaria à vontade para dar atenção individual para o aluno mais fraco; eu acho que o aluno mais fraco precisa que eu vá à mesa dele, ajudar ele a escrever, pegar na mão dele para ele desenhar, ele não sabe nem fazer isso. Eu poderia numa turma de alunos mais fortes, pensar, assim, olha, vamos entrar numa universidade, você pode estudar até o nível superior!”

As turmas

Segundo a enturmação de alunos, para Wilson “*as turmas são heterogêneas em todo o lugar, só que aqui não se faz nenhum tipo de trabalho para se homogeneizar as turmas*”. Ele classificou a heterogeneidade dos alunos em termos de “conhecimento e de acompanhamento das aulas”. Este professor acredita que o aluno que sabe mais aprende. Ele explica essa forma de pensar:

“o saber faz com que você conheça a coisas, abre os teus horizontes para saber mais. Quanto mais você aprende, mais você tem capacidade de aprender. Eu acho que quanto menos eles sabem, menos eles conseguem aprender”.

Ele acredita que a comunidade educacional não vê como positivo a separação de alunos por níveis de desempenho:

“Qualquer coisa que você faz em nível de separar os bons alunos dos alunos regulares, em termos de conhecimento da sua matéria, isso é visto, não pela sociedade, mas pela comunidade educacional, como segregação. E eu acho que não é segregação quando você dá uma aula no nível que o aluno pode acompanhar”.

Em uma turma “heterogênea”, Wilson acredita que sua aula “*fica aquém para muitos e além para muitos*”. Há alunos que “*não conseguem acompanhar*” a instrução: “*eu repito uma coisa cinquenta vezes, mas ele não tem aquela capacidade de apreensão*”. Para esse tipo de aluno, “*teria que ser outra aula, pois ele não consegue compreender no nível de complexidade que eu preciso falar para a turma em termos de conhecimento*”. Wilson pensa que tal heterogeneidade produz um efeito negativo: “*na escola pública o bom aluno se acomoda e aprende que ele pode fazer pouco e conseguir passar*”. Ele explicou o que queria dizer com tal afirmação.

“Se acomoda por que, o que faz um aluno estudar? O interesse pessoal dele, que cada vez é menor, o interesse do aluno pela escola, pelas coisas que ele aprende na escola, e a pressão de uma prova. Se ele não estuda e ele tira oito... Em qualquer escola, o bom aluno é nivelado pela média da turma; ele fazendo muito pouco ele tira boas notas. Nessa escola também. Estou falando de todas as escolas. Só que aqui tem uma agravante, a heterogeneidade é maior”.

Os alunos

O professor Wilson pensa que muitos alunos da escola de ensino médio apresentam dificuldades “em noções básicas”. Ele credita tais dificuldades ao que chamou de “política de aprovação automática” em escolas municipais.

“Mas é uma heterogeneidade tal, com essa política de aprovação no ensino fundamental, eles vêm para cá aprovados automaticamente. Então eles vêm para cá com uma bagagem de conhecimentos completamente distintos e ficam dentro da mesma turma. É muito difícil trabalhar com uma turma heterogênea onde 50% dos alunos da minha turma estão aprovados no 3º bimestre e os outros 50 % não compreendem o que eu estou falando”.

Para Wilson, os alunos de escola pública “têm um nível de conhecimento inferior ao aluno da escola particular”. A grande maioria dos alunos “têm um conhecimento muito limitado” porque “a escola pública é sempre um pouco mais fácil do que poderia ser para um bom aluno”. O professor Wilson acredita que há bons alunos na escola pesquisada. Ele descreveu como vê a proporção desse tipo de alunos por turma:

“Aqui tem bons alunos. Eu tenho pelo menos um aluno excelente, dois alunos muito bons, dois alunos bons, em todas as turmas que eu trabalho aqui. Em qualquer turma, em quase todas as turmas. Eu diria que das seis turmas que eu tenho, eu tenho pelo menos um aluno em cinco turmas, que é um aluno muito bom, que eu sempre vou alguém do que ele faz, do que ele pode”.

Em relação à qualidade dos alunos da escola pesquisada, Wilson entende que “nós temos alunos que são muito fracos”. Segundo este professor, “muitos alunos da noite trabalham”. O aluno que trabalha vem à aula, entretanto, “não se dedica, por exemplo, a olhar um minuto o que eu fiz em sala de aula em casa, pelo menos uma vez por semana, ele não olha nunca aquilo”. A aula, para tal aluno, “é quase sempre uma novidade. Ele fica a maior parte do tempo fixando as coisas mais do que descobrindo coisas”. Para Wilson, “estudar” é importante para a aprendizagem do aluno:

“você descobre coisas quando você está pessoalmente com o seu objeto de estudo. É quando você está sozinho com seu objeto de estudo que você vai descobrir as coisas ali. O aluno que não estuda só assimila. A escola acha que se ele assimilou bem, ele é bom aluno”.

Wilson acredita que ser um bom aluno depende do professor, pois para ele é o professor quem pode tornar o aluno interessado no assunto que ensina.

“Acho que ser um bom aluno depende do professor na medida em que o professor desperta o interesse dele para aquilo, quando ele não tem o interesse despertado pelo conteúdo em si. Porque eu gostei de química pela matéria, eu gostei da matéria”.

As aulas

Comentei com Wilson que nas suas aulas seus alunos tinham uma atitude diferente da que observei em outras aulas: todos os alunos pareciam prestar atenção no que era ensinado por ele, mesmo quando eram as últimas aulas da noite; e muitos alunos da classe sabiam a matéria. Busquei saber por que isso acontecia. Ele descreveu suas aulas:

“Eu não sei dizer exatamente o que é porque o referencial que eu tenho de aula é a minha aula, então eu não sei comparar a minha aula com outras (...) Minha aula nunca é a mesma em lugar nenhum. Eu preparo a minha aula mentalmente. Porque é assim: eu vejo uma coisa interessante, eu penso assim: isso é uma coisa importante de eu falar para meus alunos. Eu coletei material para minha aula o tempo inteiro”.

Explicando aquela atitude, Wilson disse: *“sempre aproveito o que o aluno fala”* para despertar o interesse na aula. *“Se algum aluno conta uma experiência pessoal dele, eu tento levar a minha aula naquele sentido ali”.* Para dar conta disso, este professor procura se informar sobre vários assuntos.

“Por isso que eu gosto de estar informado sobre tudo, por isso que eu leio sobre tudo: nas minhas coisas tem a revista ‘Cães e Cia’. (...) Leio sobre cachorros como eu leio sobre política, como eu sou apaixonado por ‘fitness’. Eu leio sobre suplementos, eu leio sobre dieta esportiva, leio sobre estudo de anatomia. Eu gosto de saber das coisas”.

Durante a entrevista, Wilson citou como exemplo uma das aulas por mim observada na pesquisa de campo, comentando seu modo de agir como docente :

“Eu nunca tiro deles a chance de conhecer as coisas. Quando eu estava falando de corantes, naquela aula que você viu, aquilo ali não interessa à metade deles, mas eu não posso privar àqueles que um dia vão ter interesse por aquilo, de ouvir isso (...) eu falo muita coisa, eu falo muito da experiência do dia a dia, das coisas que estão sobre as mesas deles, das coisas que eles comem. Se alguém tiver com uma coisa na mão, eu quero pegar, vou falar sobre aquilo que está na mão dele. Eu quero dar a minha aula em função do que está ali”.

Wilson vê como problema os alunos da noite não terem livro didático. Isso traz, segundo ele, *“limitações para o professor ensinar”.* Ele explicou que por isso *“uso*

muito o quadro. Escrevo muito, falo muito. Aqui eu escrevo muito porque eles não têm materiais didáticos. Isso é uma limitação". Este professor descreve seu modo de ensinar.

"Por isso que eu escrevo muito no quadro, eu escrevo muito e falo tudo que eu escrevo. Eu não escrevo tudo que eu falo, mas falo tudo que eu escrevo. Toda vez que eu vou abordar alguma coisa que eu acho que ele deve memorizar, eu faço isso por escrito. Quando eu estou falando alguma coisa que é para embasar o conhecimento dele, eu não vejo necessidade de escrever. Ou quando falo coisas que ele não precisa decorar, que basta ele saber, eu não escrevo".

Este professor pensa que a falta de um livro didático atrapalha a construção de conhecimentos científicos pelos alunos. No sentido de tentar dar conta dessa "limitação" em relação ao livro didático, Wilson declarou que pretende mudar sua prática:

"Eles não têm um livro para ler, eles não têm uma apostila pelo menos. Eles não têm nenhum referencial de leitura que não seja o que eu escrevo. Isso com os professores de química. Eu acho péssimo. Acho que eu não posso ser a única fonte de conhecimento deles. Esse ano eu não consegui trabalhar nesse sentido, porque eu tentei fazer material para eles, eles não compravam xerox, alguns porque não tinham dinheiro, outros porque não tinham hábito de comprar. No ano que vem vou corrigir isso. Já sei o que eu vou fazer. Estou escrevendo o material.. Vou tentar fazer um material de baixo custo para que eles possam adquirir o material, e ter um outro tipo de leitura".

Sobre sua forma de se relacionar com os alunos, Wilson se descreveu *"bastante impessoal, primeiramente. Sou afetivo, mas sem ter muito contato, não sou muito 'amiguinho', não sou íntimo. Mas eles sabem que podem confiar em mim"*. Wilson não costuma faltar às aulas, a não ser quando acontecia uma "coisa extrema" como ficar doente ou outro motivo. *"Faltei quando me roubaram. Minhas aulas são cheias, eu dou aula o tempo inteiro. E eu não aceitaria não fazer isso. Porque eu não vim aqui para fazer outra coisa"*. Quando precisa faltar, ele avisa os alunos.

"Eu ligo primeiro para os alunos e falo que não vou poder ir, 'vocês não fiquem me esperando'. Porque eu já vi que a escola não avisa. Então, eles entendem que o vínculo que eu tenho, e eu falo isso para eles, é com eles. O meu vínculo com a escola é porque eu tenho que trabalhar com uma escola, para estar com meus alunos. Mas o meu vínculo aqui, em especial, é com eles, só com eles. Eu estou aqui por causa deles".

A recuperação dos alunos

Em relação à sala de aula observada como estudo de caso, Wilson acredita que “os alunos muito fracos desistem. E não posso fazer nada por eles. Eles param de vir às aulas. Muitos já desistiram (..) E não tenho nem como auxiliá-lo, porque ele não vem”. Segundo sua forma de ver o conhecimento que leciona, este professor entende que “a matéria desse ano tem uma coisa muito ruim”. Ele explica algumas peculiaridades da química do 2º. ano do ensino médio:

“Porque é uma matéria que eu estou ensinando o aluno a falar em química, ele está aprendendo a escrever em química. Então ele aprende o nome das coisas. Eu falo outras coisas, mas ele precisa saber o nome. Quando eu falo ‘metanol’ ele tem que entender mais ou menos do que se trata. Então é uma matéria cumulativa”.

Segundo Wilson, o fato de seus alunos faltarem muito às aulas torna difícil o aprendizado. “É muito difícil ensinar a ciência de química orgânica para eles, com a lógica que o aluno pode ir e voltar da escola quando quiser. É terrível! Porque ele não acompanha nada”. Alguns alunos não acompanham as aulas e Wilson não vê como ensiná-los porque “eu não posso voltar e dar a matéria do primeiro bimestre de novo para ele. E se ele não corre atrás sozinho”. Wilson descreveu a turma observada como estudo de caso como “uma turma que funciona”. Ele contou o que isso significa.

“O grupo de alunos que assiste à minha aula, que é o grupo que acaba sempre ficando... A turma no todo é uma turma, classificando ela dentro do estabelecimento público, é uma turma boa. Classificando no contexto geral da educação, incluindo todos os alunos, é uma turma fraca (..) De conceito ruim, regular ou boa eu diria que é uma turma regular”.

Wilson falou do recurso pedagógico chamado de “recuperação paralela”. Segundo este professor, “na escola pública a recuperação paralela é uma mentira. Na verdade, você avalia o cara pelo conteúdo; para recuperar, você dá outra prova para ele ou dá um trabalho”. Ele compara dizendo que nas escolas particulares o aluno que não acompanhou tem direito a recuperar o conhecimento que não adquiriu:

“Nas escolas particulares a recuperação paralela tem aula. Então você reduz o conteúdo ao conteúdo essencial que ele deve dominar. Ele não precisa saber tudo, mas tem um conteúdo que ele precisa daquilo para continuar. Não são individualizadas. São para os alunos que não conseguiram. É num período fora do horário de aula, coisa que não temos aqui na escola de ensino médio pesquisada. Aqui eu tenho que mandar o aluno que está regular embora da sala ou eu tenho que ficar com as duas

turmas fazendo recuperação, dos alunos em recuperação e os que não estão.. você já me viu fazendo isso”.

A reprovação

O professor Wilson descreveu os critérios que usa para reprovar ou aprovar um aluno. *“Em geral, só reprovado aluno que eu não resgato de forma nenhuma. Um aluno que não comparece às avaliações. Não comparece às aulas. Então, não tem como resgatar um aluno que não está aqui”.* Este professor espera que os outros alunos “que vêm às aulas” mostrem que desenvolveram *“alguma habilidade do conceito científico”.*

Segundo este professor, isso significa que:

“mesmo que o aluno não consiga demonstrar alguma habilidade do conhecimento químico, ele tem que mostrar uma habilidade do conhecimento científico. Ele pode não tirar a nota mínima em química, mas ele pode ter uma nota regular. Acontece que o aluno vai para as provas conseguindo chegar às notas, em geral ele não fica só com a avaliação da prova”.

A finalidade da reprovação, para o professor Wilson é *“para que o aluno não ache que ele possa passar todo o ensino médio sem estudar”.* Para ele, os alunos têm uma determinada forma de pensar: *“Porque ele vem com essa lógica: ‘eu não vou precisar estudar, porque eu vou passar!’ Eu acho que esse aluno tem essa lógica. Aqui não tem isso, porque aqui reprova. Por isso que dá para trabalhar aqui (...)”.* Este professor vê a reprovação como um modo de “resgatar” o aluno que não aprendeu. Entretanto, ele acha que deveria existir na escola um mecanismo pedagógico de “recuperar” os alunos que não aprenderam.

“Eu acho que reprovação é importante. Você tem que dar instrumentos de resgate real do aluno. Acho que a escola falha em recuperar um aluno que não está acompanhando. Simplesmente ele é taxado como aluno ruim, e a partir daí não se faz mais nada por ele. Fica a cargo do professor resolver os problemas, mas como ele vai resolver os problemas de um aluno com uma turma inteira? Eu acho que você tem que criar um mecanismo de recuperação fora da turma regular para esse aluno que não acompanha a aula”.

A educação

O professor Wilson explicou que alguns alunos não “acompanham a aula” porque *“não têm conteúdo; eles não conseguem entender o que está escrito ali”.* Para ele, muitos fatores explicariam tal fato. Um fator seria a falta de hábito de leitura dos familiares.

“Há o problema de descrença na formação cultural do aluno; eles têm pais que não lêem e os filhos não lêem”. Wilson contou que ele próprio começou a ler mais em casa para que seu filho adquirisse o hábito de ler vendo o pai lendo. A televisão também seria responsável por transmitir uma forma de pensar que não valoriza a educação:

“Eu acredito que a cultura televisiva dominou de tal forma a formação dos alunos. Você conhece a novela Malhação? É um nadar contra a corrente, porque as cenas se dão todas na sala de aula. É o professor dando a aula, e as pessoas conversando atrás. Eu não vejo TV, praticamente eu não vejo TV. Você tem essa contra cultura grande que estudar não é uma coisa bonita, é feia. E a gente vê muito filme americano. No filme americano, o cara que estuda muito não consegue namorar ninguém, ele nunca se dá bem nos esportes, então, os alunos absorvem essa cultura. Eu vejo muito isso, cada vez meus alunos estudam menos, cada vez eles valorizam menos essa formação. Todos. Eles não têm referencial de leitura”.

Portanto, conforme pensa este professor, os alunos da escola pública têm somente a escola para aprender. Os outros não. “O cara quando tem um referencial fora da escola acaba conhecendo mais, porque aprende fora da escola”. Ele diz que “embora haja livros na escola pública, os alunos não têm aquela iniciativa cultural de pegar um livro e ler”. Além disso, o hábito de ler, segundo Wilson, é desvalorizado entre os estudantes

“Se algum aluno fizer isso, os outros riem dele, os colegas acham engraçado ele estudar. Hoje em dia o termo CDF é muito pejorativo. Antes todos estudavam, tinha um clima onde todos estudavam. Hoje não: hoje é o contrário, as pessoas não estudam. A mídia não valoriza.”.

A escola não estaria adaptada à realidade atual, pois “a gente vive numa realidade de 2005, e as escolas são de 1800. Os recursos de multimídia não entram na escola nunca e quando entram não são viáveis. A gente dá uma aula de 1800 e tal para o aluno”. A televisão, segundo Wilson, teria ensinado “a pior coisa que é o grande ícone da sociedade moderna: a televisão ensinou a facilidade”. Os alunos assistem às aulas reproduzindo os modos de assistir televisão, conforme pensa este professor:

“Ensinou o aluno a sentar e a assistir. Ele não busca mais nada. Ele senta na sala de aula, eu sou uma atração para ele; eles sentam, me ligam, acabou, na hora eles me desligam, eu me sinto mal por isso. Eu sou uma atração: liga, senta, e espera (...) É, mas mesmo assim eu não desisto”.

Comentei com o professor Wilson que ele foi apontado pelos alunos da turma observada como estudo de caso como “*um professor que ensina e que tiramos nota boa*”. Como ele explicava tal descrição?

“É, de fato, as notas são sempre boas, realmente (...)Eu tenho alunos na turma que só são bons em química, nas outras não são bons. Comigo são muito bons. Tiram dez, Nove, oito.E nas outras, não são tão bons (...)Todos os meus alunos aqui são extremamente atentos a tudo o que eu falo. Todos (...) Não sei dizer por que. Eu dou minha aula e pronto. ”.

4.3 Modos de pensar dos professores: velhos e novos mitos

As falas dos professores entrevistados revelaram “modos de pensar” comuns, que se expressam nas categorias de pensamento, no comportamento, nas atitudes e nos valores docentes. Segundo Dubet (1997), as crenças dos professores sobre os alunos determinam o professor e seu ensino.

“O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficazes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito.O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos.Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala” (p.231).

O baixo desempenho de alunos de camadas populares é um fenômeno mundial e tem sido estudado por pesquisadores de todo mundo. Algumas explicações dos professores para justificar essa questão são recorrentes e foram descritas como “mitos” pelos estudiosos. Lahire (2004) descreveu o “mito da omissão parental” em seus estudos sobre sucesso escolar nos meios populares na França. No Brasil, as pesquisas de Ribeiro (1991) sobre o fenômeno da repetência presente na educação brasileira, conforme descrito nesta tese, revelaram alguns “mitos”. Conforme Fogaça (1998), desde os estudos de Ribeiro e Fletcher dois “mitos” sobre a educação brasileira “não procedem”.

“O primeiro, o de a população pobre não acreditar na escola brasileira, na importância que ela tem na vida das pessoas (...) O segundo mito é o de que as crianças brasileiras pobres serem obrigadas a abandonar a escola muito cedo para trabalhar” (p.31).

Os discursos docentes mostraram que os professores ainda usam esses já conhecidos mitos para explicar o baixo desempenho dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

“A mãe acha que o aluno está aqui dentro, que aqui ele não está na rua, ele está protegido, não importa se ele está aprendendo ou não está aprendendo. Eu acho que teria que mudar é a família, a família que tem que ser modificada”.

“os pais dos alunos não têm a cultura do estudo, Mesmo o pai ou a mãe ou quem cria, mesmo sendo pobres, poderiam incentivar os filhos a estudar. Hoje em dia nem isso tem. Eles não incentivam o filho a estudar. A escola é um lugar onde eles depositam os filhos”.

“Porque a própria família não coloca o estudar como um dos valores. A família coloca o trabalhar, para poder gerar renda, e os joga no mercado de trabalho; joga os filhos no mercado de trabalho cedo, certo? É por aí. A maioria desses alunos trabalha. A maioria dessas meninas trabalha”.

“Um coitado que trabalha de manhã até a noite, chega aqui de noite, caindo de sono, esfomeado? Muitos vêm aqui para essa escola para comer merenda, você sabia disso?”

Segundo este estudo demonstrou, as entrevistas com os docentes revelaram novas explicações que parecem estar configurando mitos mais atuais. O primeiro seria sobre “o aluno interessado” e o segundo sobre a “aprovação automática”. Vejamos como tais mitos foram descritos pelos professores entrevistados.

Segundo um modo comum de pensar, os professores acreditam que todo aluno aprende se “quiser”; que todo aluno aprende se tem “vontade de aprender”; que “bom aluno” é o “aluno interessado”: o aluno não aprende porque não está “interessado”.

“Eu posso fazer tudo, mas se eles não estão interessados, não adianta, você vira palhaço, vira mágico, e não adianta. É igual a relacionamento, se um não quer não tem briga. Eu posso fazer tudo, ficar de cabeça para baixo... se eles não estão interessados vão ficar olhando para mim assim, eu vou ficar lá na frente fazendo mágica”.

“Porque chega uma hora que você tenta fazer qualquer coisa, você tenta a primeira coisa, não consegue; tenta a segunda, tenta a terceira e você não consegue. Eu acho que isso favorece para você perder o seu estímulo como professor também. Então acaba que os muitos que iam, porque vão muitos,

muitas crianças iam por ir. Mas já não iam com aquela vontade, isso é uma expressão de uma colega nossa aqui: com ‘vontade de aprender’ ”.

O mito do aluno “interessado” se opõe ao aluno “que não quer nada”. Esses modos de pensar se relacionam na medida em que para os professores, o aluno que deve ser reprovado é o aluno que não aprendeu porque “não quer aprender” ou “não quer nada”.

Os professores definem esse tipo de aluno:

“O aluno que não tem interesse em aprender (..) O interesse que quando você ensina a matéria, e ele não aprende porque ele não quer. Ele não está interessado, é esse que deve ser reprovado”.

“Tanto que você vai ver os alunos meus que são reprovados é gente que não quer nada mesmo. É gente que não quer estudar”.

“Eu dou a prova; eu também vejo o comportamento dele na sala de aula. Se ele me mostrou que tem vontade de aprender, que veio aqui para estudar, se ele me mostrou isso, eu vou dar nota boa para ele”.

“Ele está dizendo que não quer! Na minha cabeça, o cara que não quer tem que morrer! Esse não quer! Ele não quer estudar. Ele assinou a sentença dele”.

É interessante notar que os mesmos professores acreditam que é o professor que pode fazer com que o aluno se interesse pela aula.

“Vou aproveitar o interesse deles. Se eu falar de coisas que não chame a atenção deles, que não são do interesse deles, eu não vou atingi-los nunca”.

“Eu falo muita coisa, eu falo muito da experiência do dia- a- dia, das coisas que estão sobre as mesas deles, das coisas que eles comem. Se alguém tiver com uma coisa na mão, eu quero pegar, vou falar sobre aquilo que está na mão dele. Eu quero dar a minha aula em função do que está ali”.

“O professor puxa o interesse do aluno para o assunto, pelo contexto, depois define bem a teoria, depois dá exercícios e coloca uma conclusão se o assunto couber, no finalzinho da aula. Eu acho que essa é a aula ideal”.

O outro mito explicativo do baixo desempenho dos alunos seria a aprovação automática. Cabe notar que todos os professores apresentaram a aprovação automática como uma explicação sobre a má qualidade do ensino público. Nas representações dos docentes, a “aprovação automática” teria mais de uma face, podendo variar de uma forma mais

radical como “nenhum aluno pode ser reprovado no município” até uma forma mais branda, chamada por um professor de “aprovação quase automática”. A “aprovação automática” apareceu no discurso professoral como a grande vilã da educação pública. Para os professores, ela é praticada em todos os níveis do ensino fundamental.

Como este mito foi descrito pelos docentes? Os professores descreveram a “aprovação automática” como um mal porque faria com que os alunos se “acostumassem” a ser aprovados “sem precisar estudar” ou faria com que “passassem sem saber nada” para a série seguinte. Nas mentes dos professores, se criou uma estranha equação: o baixo desempenho dos alunos = aprovação automática. Os alunos não sabem por causa da aprovação automática. O não saber dos alunos seria causado pelo fato de não terem sido reprovados.

“Não adianta você dar a aprovação automática para o aluno, e ele chegar no terceiro ano sem saber nada, e concluir o ensino médio, se ele não aprendeu nada”.

Desde a descoberta do fenômeno da repetência (Ribeiro, 1991) que se demonstrou que os professores brasileiros acreditam que a reprovação é boa para ensinar porque serve para separar o bom aluno dos alunos que não aprenderam. De fato, os professores entrevistados compartilham dessa forma de pensar. Segundo seus modos de acreditar, “a reprovação é o filtro”; “a reprovação seleciona”. O não aprendido é um mal que deve ser combatido com a reprovação. Essa forma de pensar foi chamada pelos pesquisadores de cultura da repetência.

“A reprovação seleciona. Ela seleciona os que querem estudar dos que não querem estudar. Tanto que você vai ver os alunos meus que são reprovados é gente que não quer nada mesmo. É gente que não quer estudar”.

“A reprovação (..) é para que o aluno não ache que ele possa passar todo o ensino médio sem estudar pois os alunos têm uma determinada forma de pensar: Porque ele vem com essa lógica: ‘eu não vou precisar estudar, porque eu vou passar!’”

“A reprovação é inerente ao sistema, ela existe porque o sistema funciona assim. Ela faz parte do sistema. Não dá para ensinar nada sem reprovação, seja arte marcial, dança ou o nosso sistema de ensino. A reprovação é um processo natural do sistema”.

“O filtro é na primeira, nos outros anos é menos, o índice de reprovação nas outras séries é baixo. Aqui, o aluno que passa para a segunda e para a terceira, ele aprende a estudar”.

O mito da aprovação automática pode ser percebido como mais um aspecto dessa cultura. Segundo os modos de pensar dos docentes, a aprovação automática é o contrário da reprovação. E se na representação dos professores a reprovação “é boa para ensinar”, “é parte integrante do sistema de ensino”, os professores brasileiros não ensinam sem a reprovação. De fato, o que na realidade parece estar acontecendo é que em nome da aprovação automática os professores passaram a ensinar menos, fazendo com que se cumpra a profecia: sem a reprovação não há ensino.

“Vários professores reclamaram que muitos alunos estavam tirando zero, os alunos não sabiam nada... É a aprovação automática, a qualidade da educação está caindo. Eu era mais exigente. Porque antes eu exigia mais e os alunos de dedicavam mais. Hoje você não pode exigir muito, senão reprova a turma toda, porque eles não conseguem atingir. Mas você não pode reprovar toda a turma, porque a escola é pressionada”.

Embora todos se vejam como bons professores, alguns elementos presentes nas falas docentes indicam que não é sempre assim. Alguns professores, mais ou menos conscientemente, declararam que em algumas circunstâncias não ensinam seus alunos.

“Assim também como é fácil dar aula numa turma onde ninguém quer nada, eu sento, bato papo, também está ótimo”.

“O professor da escola pública não está motivado... O professor não dá aula direito, faz os alunos copiarem e fica lendo jornal”.

“Você fica cansado, você tem que se deslocar, você não tem tempo para preparar uma aula legal, então a qualidade da sua aula cai”.

“Tem gente que vai ser professor porque não conseguiu se dar bem em outra área (...) Desemprego é um grande problema hoje em dia e o professor não tem desemprego. E outros porque não sabem fazer uma aula criativa, contextualizada. Às vezes o professor não faz não é porque não queira, é porque não sabe”.

“Se ele não aprendeu, é por que eu não ensinei. Ele só vai aprender no dia que eu ensinar. É difícil realmente, numa turma de 35 a 40 alunos fazer isso. Agora, eu tenho deficiências também.”.

As falas dos professores descritas neste capítulo carregam a semente de um outro modo de pensar a má qualidade do ensino e o baixo desempenho dos alunos de escolas públicas brasileiras: os alunos não sabem porque os professores não os ensinam. Estas falas sinalizam outras questões que serão tratadas nos próximos capítulos.

O que faz o aluno não saber está na estrutura da sala de aula, no drama ali representado como um ritual (Turner, 1964) apud Maggie (2001). A estrutura da sala de aula é construída, como vimos pelo relato dos personagens, a partir das concepções docentes sobre a educação, a escola, o ensino e os alunos. Os alunos aprendem quanto mais os professores os vêem como capazes de aprender. Augusto acredita que poucos alunos vão aprender. Miguel pensa que seus alunos não vão aprender. Wilson ensina a todos porque pensa que todos os alunos são capazes de aprender.

No capítulo seguinte irei discutir como as representações desses professores se relacionam com a estrutura da sala de aula para demonstrar que os alunos não aprendem porque os professores não ensinam e não porque não saibam ensinar.

Capítulo 5- As salas de aula como um ritual

Neste capítulo vou descrever o ritual das salas de aula, onde se encarna o processo de escolarização, como disse Forquin. Conforme já explicitado, o estudo foi realizado em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas localizadas na zona sul e consideradas “boas escolas”. A pesquisa de campo nas salas de aula se desenvolveu em duas etapas durante pouco mais de dois anos.

Na primeira etapa, observei diversas salas de aula de todas as séries da escola de ensino fundamental, ministradas por diversos professores e professoras, de várias disciplinas; como também algumas salas de aula da escola de ensino médio, inclusive aulas de reforço escolar do Programa Sucesso Escolar da secretaria estadual de educação. Cabe lembrar que as aulas de reforço faziam parte de uma política de combate à reprovação, conforme já descrito.

Na segunda etapa, observei salas de aulas de uma única turma, escolhida como estudo de caso, para saber quem eram os alunos do “centro”. A escolha da turma se deu em função da minha aproximação com um dos professores de matemática do Programa Sucesso Escolar, Augusto, que permitiu que eu observasse suas aulas. Outros professores que lecionavam nessa turma também permitiram que suas aulas fossem observadas.

Em ambas as escolas a escolha das salas de aula se deu segundo duas maneiras. Um primeiro professor, respectivamente a professora Ana (escola 1) e o professor Augusto (escola 2), permitia que eu observasse suas aulas. Realizada a observação das aulas desses professores, eu esperava o próximo professor da classe e pedia para observar sua aula. Na segunda maneira, eu me apresentava a determinado professor e fazia o mesmo pedido.

Em ambas as escolas eu me sentava em diferentes lugares da sala. Geralmente, eu conversava com os sentados mais próximos da carteira onde eu ficava durante toda a aula, para eu saber quem eram aqueles estudantes.

A partir da observação de campo notei que havia um mecanismo comum a todas as salas de aula, inclusive as do reforço escolar. Apesar de algumas variações, percebi que existia uma estrutura que organiza e hierarquiza os alunos nas salas de aula, que denominei de “centro-periferia”. Minha hipótese é que essa estrutura determina quem vai ser mais ou menos ensinado na sala de aula.

Esse capítulo apresenta a etnografia das salas de aula observadas e a descrição da estrutura acima citada. Cabe informar que todos os professores e todos os alunos citados receberam nomes fictícios, pois aparecem como personagens em outras partes do estudo, como no capítulo sobre os alunos, sobre os professores como no capítulo sobre os conselhos de classe. Os alunos da turma observada como estudo de caso são os personagens centrais no capítulo 3 que descreve os alunos e seus destinos na escola. Cabe informar, ainda, que como uma das perguntas da tese é “quem são os alunos que são reprovados?”, procurei definir os alunos das salas de aulas observadas em termos de sexo e de cor/raça. Entretanto, na medida em que cor e raça não são categorias de fácil tessitura optei em usar minha própria classificação a partir das categorias censitárias do IBGE: branca, preta, parda, amarelo⁵⁸. Quando foi possível, usei a própria definição dada pelos informantes como, por exemplo, com os alunos da turma observada como estudo de caso, que foram neste estudo definidos conforme autodeclararam sua cor/raça em um questionário aplicado por mim.

⁵⁸ A idéia de raça deve ser entendida como um artefato da cultura humana: não é, portanto, uma categoria genuína do ambiente natural. A criação de raças por seres humanos depende tanto de processos mentais universais quanto de contexto histórico particular (Fazzi, 2004).

5.1 A Escola 1 – Ensino fundamental

Salas de aula do CA (primeiro ano do ciclo).

Em abril de 2004, observei salas de aula da turma chamada de “CA” do turno da tarde da escola de ensino fundamental. Cabe registrar que a CA ou Classe de Alfabetização passou a ser nível obrigatório em todas as escolas do município do Rio de Janeiro. Hoje é considerado o primeiro ano do “ciclo⁵⁹”, conforme descrito mais acima. “*O ciclo consiste em CA, 1ª. série e segunda série*”, me explicou a professora Adriana enquanto conversamos antes do início da aula. Depois de completar o ciclo, caso aprovados, os alunos vão para a 3ª série. Até o final da pesquisa de campo, a escola pesquisada havia implantado somente o “primeiro ciclo”. O segundo ciclo, formado pelas 3ª. e 4ª. séries não fora, até aquele momento, implantado nas escolas do município do Rio de Janeiro. Esta professora é vista por suas colegas como uma “boa alfabetizadora”. Adriana também é professora da 1ª. série da turma da manhã. Está há 18 anos nessa escola e é “*aposentada de uma matrícula*”. Ela me disse que “*gosto de acompanhar a turma desde o CA, até a 1ª e a 2ª*”. Nesta turma, está “trabalhando” a alfabetização, segundo me informou. “*Estou nas vogais e nos fonemas, estou trabalhando as famílias*”. Ela me explicou o que isso significa: “*o ba, be bi, bo, bu*”. Esta professora fica com as crianças a maior parte do tempo escolar; para os alunos Adriana é “*professora de aula*”, “*professora de dever*”, “*professora de deverzinho*” e “*professora de estudar*”, conforme a identificam em relação a outros professores. Cabe informar, que além das aulas de Adriana, os alunos do CA também têm aulas de educação física e de religião. Em oposição a Adriana, chamam a professora de religião de “*professora de rezar*”.

A sala do CA, bem como a do “Jardim”, ficam no “anexo” como é chamado um espaço localizado atrás da cozinha e do refeitório, separado do prédio principal onde estão as outras salas de aula. Cabe observar que o recreio do Jardim e do CA é em horário e em local diferente do das outras séries. Observando a sala de aula do CA, noto que não há carteiras individuais. Perpendicular à mesa da professora, que fica perto do quadro negro, estão três grandes mesas retangulares, paralelas entre si, onde se sentam os

⁵⁹ O ciclo de alfabetização, implantado nas escolas do município em 2000 no município do Rio de Janeiro, faz parte das políticas de combate à repetência e à reprovação.

alunos. Em cada mesa cabem, aproximadamente, 12 crianças: cinco ou seis crianças ficam nos lados maiores da mesa e nos lados menores ficam uma ou duas crianças. Cabe notar que alguns alunos sentam-se, portanto, de costas para a professora. Além de mesas e cadeiras, a sala de aula tem dois armários, onde estão guardados alguns livros de histórias e o material que as crianças usam em classe, como cola, tesoura, papel, etc. Cada aluno traz de casa os lápis e canetas usados nas aulas. Observei que nas paredes da sala estão pregados cartazes e desenhos feitos pelas crianças. Notei que um dos cartazes contém desenhos de algarismos de zero a dez, associados aos numerais e à quantidade correspondentes; os algarismos estão apresentados de forma humanizada, com olhos, bocas e narizes. Em outro cartaz há desenhos de situações e fonemas a eles associados. Por exemplo, uma situação de uma menina levando um tombo está associada a um “ai”; o desenho de um cachorro latindo está associado ao “au” e assim outras cenas desenhadas estão associadas a fonemas como “oi”, “eu”, “ei” entre outros.

Antes do início da aula, as crianças vão escovar os dentes no banheiro, segundo a professora Adriana me explicou justificando a saída e entrada de crianças na sala, sob seu comando. Essa atividade demorou um bom tempo. Antes da aula propriamente dita iniciar-se, Adriana trocou alguns alunos de lugar. “*Taís, você senta aqui... Maria, você é aqui...*”. Quando todos alunos estão sentados, Adriana dirigiu uma pergunta em voz alta a classe: “*hoje é dia 4 de ?*” Algumas crianças responderam: “*de janeiro*”. Adriana corrigiu os alunos dizendo: “*Não, hoje é dia 4 de abril*”. A aula teve início com a professora escrevendo no quadro negro: eu, uai, oi, au, ia, ué, ai, ei, eia. Ela perguntou para os alunos: “*Tá faltando alguém?*” Algumas crianças responderam: o “*ui*”! Ela pediu para toda a turma ler os fonemas no quadro em voz alta. Observei que alguns alunos leram todos os fonemas. Percebi que na sala de aula há crianças que não leram alguns fonemas. Notei ainda crianças que não falaram nada em voz alta. A aula está focada em ler e reconhecer os fonemas. Adriana perguntou para a turma “*quem sabe?*”, e alguns alunos levantaram o dedo e outros ficaram de pé dizendo: “*eu, eu, eu!*”. Ela chamou pelo nome os alunos que declaram que sabiam para ir ao quadro, um de cada vez, para apontar o fonema que ela lia em voz alta. Percebi que um menino e uma menina não levantaram o dedo como os demais colegas e ficavam olhando para o quadro em silêncio. A professora não os chamou ao quadro. As crianças que leram

corretamente o fonema, quando voltavam para seus lugares dizendo em voz alta para os colegas: “*isso é fácil!*”, “*isso é muito fácil!*”. Uma aluna que respondeu tudo que a professora perguntava me olhou e disse o que a professora iria mandar os alunos fazerem: “*agora eles vão escrever no caderno...*”.

A professora permaneceu um tempo nesse exercício: lia um fonema e chamava um aluno ao quadro para apontar com o dedo qual o fonema lido por ela. Todos os alunos que levantaram o dedo foram chamados para ir ao quadro negro. Dentre esses, notei alguns alunos apontando no quadro negro um fonema diferente daquele que a professora leu; Adriana não os corrigiu. A maior parte da turma participou animadamente do exercício. Outros alunos pareciam alheios ao exercício, não respondendo às perguntas da professora. Muitos desses alunos faziam atividades como colorir desenhos no caderno ou brincar, enquanto falavam sozinhos ou ficavam em silêncio. Adriana pareceu não notar. Percebi que tais atitudes não interferiam no andamento da aula. Em vários momentos da aula professora se dirigiu à turma pedindo silêncio: “*Só vou chamar quem estiver em seu lugar*”. O exercício de apontar os fonemas no quadro ocupou um tempo razoável da aula. Um aluno, que eu classificaria como preto, chamou atenção por não ter participado dos exercícios coletivos durante toda a sala de aula. A professora não interferiu.

Na outra parte da aula, a professora distribuiu desenhos mimeografados de “*coelhinhos da Páscoa*”, data que seria comemorada dali a alguns dias, para que as crianças colorissem como desejassem. Em seguida mandou os alunos cortarem “*ovinhos de Páscoa*” para colar nos coelhinhos. Essa atividade consumiu uma hora da aula, e a professora esperou pacientemente que cada aluno colorisse seus desenhos, cortasse e colasse seus ovinhos na cesta dos coelhinhos. Observei que alguns alunos terminaram bem antes dos outros. Quando todos acabaram, Adriana começou a pregar todos os “*coelhinhos*” coloridos pelos alunos, em uma das paredes da sala, usando um grampeador, cuidadosamente, um a um, enquanto as crianças esperavam a finalização da tarefa que a professora se dedicava, brincando, brigando e conversando. Essa atividade demorou o resto da aula.

Observei outra sala de aula desta mesma turma do CA com a professora Adriana em abril de 2004. A aula começou com a professora perguntando: “*hoje é 19 de...?*” As crianças responderam: “*janeiro*”. Ela fez outra pergunta: “*hoje é segunda...?*” A classe responde em uníssono: “*feira*”. Observei que esse estilo de fazer perguntas para que os alunos completem a frase com uma determinada palavra ou que completem a palavra dita em parte pelo professor estava bastante presente em todas as aulas que observei. Eu diria que é uma forma oral de um exercício presente em livros didáticos, do tipo “complete com a palavra correta”. A professora começou a aula mudando alguns alunos dos lugares em que estão sentados. Percebi que a troca de lugares serve à disciplina da classe: “*Aline, se continuar conversando vou te trocar de lugar...*” Notei que a professora Adriana pretendia fazer um ditado quando ela disse à turma: “*quero ver quem está levando a sério...*”. Aproveitando a oportunidade, perguntei a um aluno perto de mim qual a palavra que ele mais gostava de escrever e o menino respondeu “*oi e eia*”. Alguns alunos perceberam rapidamente o tipo de atividade que a professora queria que fizessem. Outros não. “*Vocês querem que eu escreva no quadro para vocês fazerem uma leitura antes?*”, a professora perguntou. Ela escreveu no quadro as palavras que iria ditar: “*baú, bebê, boi, bóia, babá, bia, boba, bobo*”. Disse para mim em voz alta que aquelas palavras foram “*palavras trabalhadas*” em sala de aula. Muitos alunos espontaneamente se puseram a ler em voz alta as palavras. Ela pediu para toda a classe ler do quadro. Alguns alunos leram em voz alta e outros alunos pareciam não saber ler as palavras do quadro, pois ficavam em silêncio olhando para o quadro. Observei que esses alunos não disseram para a professora não saber ler o que estava escrito no quadro. Alguns desses alunos passaram a fazer outras coisas na sala. Muitos desenhavam. A professora disse para todos: “*Viu, vocês têm preguiça de olhar*”. Comentei com ela que um determinado aluno não lia em voz alta e ela respondeu dizendo “*Pedro é um menino bom*”.

Notei que Adriana tinha nas mãos folhas com os nomes dos alunos. Uma aluna as distribuiu à classe, lendo os nomes dos alunos e entregando a cada um sua respectiva folha. Notei que essa aluna sabia ler. Observei que a professora repreendia muitas vezes alguns alunos para que se organizassem para fazer o ditado. Adriana começou a ditar palavras em voz alta: “*baú, bobo, babá...*”. Entre uma palavra que é ditada e a seguinte

há um longo intervalo. No tempo entre uma palavra ditada e a próxima as crianças conversavam entre elas, algumas se levantavam, outras se distraíam. Observei que um dos alunos, preto⁶⁰, não escrevia o que era ditado. A professora não interferiu. Essa atividade levou um tempo grande para ser executada. Após o ditado de todas as palavras, a professora corrigiu cada folha na carteira dos alunos, uma a uma, riscando algumas palavras escritas de forma “*errada*”. Duas alunas acertaram todo o ditado, uma delas a que distribuía as folhas para a classe. Segundo Adriana, os alunos erraram várias palavras. Percebi que alguns alunos escreveram “au” e “aub” no lugar da palavra baú ditada. A professora pediu que cada aluno escrevesse três vezes a palavra que errou. Perguntei-me como os alunos vão escrever certo se não sabem e por isso erraram? Observei que algumas crianças olhavam para suas folhas parecendo não saber porque erraram. Um aluno apontando para a palavra boi me disse: “*Aqui são três palavras*”. Conversando com o aluno que não fez o ditado, perguntei-lhe porque não escrevera as palavras ditadas e o menino respondeu: “*isso é prova*”. Ele explicou que “*prova é quando é muito difícil. Isso é muito difícil*”. Comentei com a professora que este aluno, que vou chamar de Mauro, não tinha feito o ditado e a professora justificou dizendo que “*Mauro não fez o ditado porque está cansado*”. Essa atividade tomou grande parte da aula.

Um aluno se machucou no recreio. Depois de cuidar do machucado, a professora resolveu levá-lo para fazer um curativo, pedindo para eu ficar com a classe. Os alunos esperavam a volta da professora, alguns brincando, outros brigando, alguns desenhando, outros nada fazendo. A aula foi retomada com a chegada da professora. Ela perguntou para a turma: “*quais são as vogais?*” Ouvei toda a classe responder em uníssono “*a, e, i, o, u*”. Outra pergunta da professora foi feita para a classe: “*Podemos escrever as vogais como?*” Fiquei tentando adivinhar o que ela queria como resposta, quando ouvi as crianças responderem “*a, b, c, d e, f, g...*”. Observei que os alunos tentavam várias respostas para chegar na resposta esperada pela professora. Não acertaram. A resposta esperada pela professora era “*com maiúsculas e com minúsculas*”. Em seguida ela escreveu no quadro A-E-I-O-U e se dirigindo a turma disse: “*Não aprendem porquê? Por que não prestam atenção*”. Dizendo “*recordando...*” a professora escreveu no

⁶⁰ Lembro que uso as categorias censitárias.

quadro negro eu-oi-ui-ai-au-uai-eia-ia-ué. Ela continuou e em outra linha escreveu “bi, bu”. Observei que algumas crianças tentavam ler e diziam em voz alta bé, bu, bo... Quando a professora escreveu “ba” no quadro, observei que a turma inteira se animou, inclusive o aluno Mauro; todos dizendo “*deixa eu, deixa eu, eu, eu!*”. Uns levantavam os dedos, sentados, outros se levantavam da cadeira e outros ficavam de pé enquanto levantavam o dedo.

“As ansiosas mãos dos alunos de primeira série levantando-se e fazendo sinal para responder primeiro significa que todos estão todos buscando aprovação de uma autoridade reconhecida numa forma institucional muito particular” (Willis, 1991).

Parecia que todas crianças sabiam ler o “ba” e queriam ler em voz alta. A professora me disse apontando para Mauro, o menino que não fizera o ditado dizendo “*viu, quando Mauro quer...*”. Adriana acompanhará a turma no próximo ano do ciclo.

A turma de CA era composta por cerca de 27 crianças, 16 meninas e 11 meninos. Quanto à disposição na sala em relação ao sexo, parece que os meninos sentavam-se próximos aos meninos. Muitos alunos falavam com sotaque nordestino. Conversei com alguns alunos e alunas, que declararam morar em locais como Galo, Cabuçu, Pavão, Santo Cristo, André Cavalcanti, Niterói, Rocinha, Ipanema, Copacabana. Em sua maioria, a turma poderia ser classificada segundo a minha percepção de cor/raça na forma definida pelo IBGE como “parda”. Há dois meninos “pretos”, segundo o mesmo critério. Um deles parecia responder a todas as perguntas da professora e o outro, Mauro, praticamente não respondeu às perguntas da professora nem fez os exercícios, nas aulas observadas.

Conversando com o aluno Mauro, o menino disse que morava “*no morro*”. Tem duas irmãs e um irmão. Os irmãos estudaram nessa escola e agora “*estudam de noite, na Penedo*”. Este aluno contou que a mãe “*trabalha na cozinha*” e um dia passou mal “*porque a cozinha é toda fechada*”. Em uma ocasião Mauro me perguntou de supetão parecendo aflito: “*será que vou passar de ano, tia?*” Surpreendi-me com o tema da reprovação fazendo parte de nossa conversa, pois considerava Mauro muito novo. Perguntando-lhe porque dizia isso, ele respondeu: “*na outra escola que eu estava... lá era ‘difição’, pois tinha que fazer frase*”.

Nas aulas observadas notei que os alunos costumavam falar em voz alta ao mesmo tempo; várias crianças respondiam às perguntas da professora e algumas crianças sempre sabiam a resposta certa. Alguns alunos respondiam poucas vezes em voz alta. Nesse grupo, o aluno Mauro raramente fazia o que Adriana solicitava à turma. Nas aulas observadas, percebi que Mauro não recebera atenção da professora para ensinar o que ele não sabia. Muitas vezes me perguntei se ela percebia que o aluno não fazia as tarefas porque não sabia fazer. Cabe notar que todos os alunos com quem conversei declararam ter a idade de seis anos; Mauro me disse, em abril de 2004, *“amanhã eu faço 8 anos”*.

Salas de aula de português da sétima série (turma 703).

Observei aulas da turma “703”. Em uma manhã de outubro de 2003, entramos eu e a professora de português às 7:15 h, na sala. A professora Ana lecionava nessa escola há 30 anos. É formada em Licenciatura em Letras pela UERJ, e fez um curso de Especialização na PUC/Rio. Notei que as carteiras são individuais e estavam dispostas em cinco fileiras de seis carteiras. A professora demonstrou surpresa ao perceber que havia alunos circulando nos corredores ao me dizer: *“aqui tudo é controladíssimo. Jamais eles estariam fora de sala. Deve ter havido algum problema hoje com a inspetora”*. Dois alunos queriam sentar em carteiras atrás e um aluno perguntou se poderia sentar na frente; a professora não permitiu, dizendo *“aí não é seu lugar”*. Notei que existe uma regra: cada aluno senta em “seu lugar” na sala de aula. A professora Ana me explicou no início do ano letivo os alunos sentam-se nas carteiras em ordem alfabética e ao longo do ano os professores mudam os alunos de lugares de acordo com a disciplina da sala.

“Cadê todo mundo?”, indagou a professora parecendo estranhar a quantidade de nove alunos presentes na sala. Ela acabou lembrando de um evento que aconteceria, perguntando se os alunos tinham mais informações sobre um balé. Alguns disseram que *“é uma apresentação na UERJ...”* Ana respondeu que *“isso eu sei, mas vocês não sabem mais, que evento é esse?”*. Observei que alguns meninos foram chegando na sala

e a professora estranhava dizendo “*que colher de chá é essa, vocês subindo essa hora, não tem ninguém na portaria não?*” Após fazer a chamada, às 7:20 h, a professora anunciou que a aula seria sobre crase. Ela abriu o livro didático num determinado texto de Manoel Bandeira dizendo aos alunos em voz alta: “*era para vocês terem vindo com a leitura feita*”. Um aluno disse que leu em casa várias vezes e não entendeu nada. Nenhum outro aluno disse que tinha dúvidas sobre o texto. Segundo a reação da turma, a conclusão da professora é que muitos não leram em casa. Diante dessa constatação, a professora propôs que lessem na classe. “*Vamos fazer uma leitura juntos. Os outros vão chegando. Estou vendo gente sem o livro...*”. Uma aluna disse que vai fazer a leitura em voz alta. A leitura da aluna, com algumas hesitações e interrupções diante de algumas palavras, fez com que a professora brincasse, dizendo em voz alta: “*Ah, meu querido Manoel Bandeira...*”. Em um determinado trecho do texto estava escrito: “*não te entregues à mágoa vã*”; notei que os alunos não entenderam o sentido da frase pois acharam que a palavra *vã* tem o mesmo significado de “van” (a condução). “*Vamos procurar no dicionário*”, propôs a professora. Observei que uma das alunas tinha um dicionário. Essa aluna leu em voz alta enquanto os outros ouviam as explicações. Mais adianta, notei que a palavra *tédio* não foi entendida pelos alunos “*o que é uma pessoa entediada?*”, perguntou a professora. “*É uma pessoa de saco cheio*”, disse um aluno fazendo com que Ana comentasse “*é, mas não diríamos assim*”. Ela perguntou algo a um menino que estava distraído, mas como trocou o nome do aluno, provocou riso na turma. A professora elogiou uma aluna chamando-a pelo nome por responder ao que ela perguntou e a menina sorriu parecendo contente com o elogio.

Às 8:00 h ouviu-se um sinal sonoro e observei que alguns alunos entraram na sala. Os que chegaram me explicaram que têm que subir para a sala de um em um. De repente a professora interrompeu o que estava explicando para se dirigir a um determinado aluno dizendo em voz alta: “*eu deixei você, Bento, ficar fora do lugar por que estava com frio e você tira o casaco?*.” Observei que a professora mandou um aluno que entrou na sala cuspir o chiclete no lixo. “*Prepararam o texto?*”, perguntou a professora para a turma. “*É muito difícil, professora*”, disse um aluno. Um outro aluno também disse que leu em casa mas não entendeu. “*Li várias vezes*”. A professora anunciou para a classe que esse aluno, que vou chamar de Tiago, vai ler o texto: “*Tiago vai ler em voz alta o texto*”. Ela

pediu para ele ler com pausas e entonação. Tiago leu para a classe em voz alta. Percebi que alguns alunos não sabiam o significado de palavras como *amiúde*, *crepúsculo*, *desanuviou-se*. Observei que algumas dessas palavras desconhecidas para os alunos não estavam no “vocabulário”, que é apresentado no final do texto no livro didático. A professora comentou que Tiago leu muito rápido, por isso não entendeu. Ele perguntou alguma coisa relacionada ao texto e ela respondeu ao aluno. A professora então passou a ler em voz alta o texto para a classe. Alguns alunos se deitaram na carteira durante a leitura. Percebi que uns dormiam, outros se desligavam e poucos acompanhavam a leitura no seu próprio livro.

Ao longo da aula, observei vários alunos comentando entre eles que não compreenderam o texto. Nenhum desses alunos falou para a professora que não entendeu. Somente o aluno Tiago disse em voz alta que não entendeu. A professora percebeu que muitos alunos não entenderam o texto e diz: *“viu, Tiago, não foi só você que não compreendeu!”* Ela perguntou para a turma: *“qual é o tratamento usado no texto, tu ou você?”*. Vi que os alunos não responderam. Um aluno disse que leu o texto com a mãe. *“Minha mãe gostou do texto”*. A professora explicou para a turma que *“leitura oral se contrapõe à leitura silenciosa”*. Em voz alta falou que *“Saramago considera que a leitura em voz alta ajuda a compreensão do texto”*. Parecendo se surpreender que os alunos não tenham lido o texto em casa, a professora disse:

“quando eu pedi para vocês prepararem o texto, eu esperava uma boa leitura. O que é uma boa leitura? Compreensão do que lê, não é ler só ligando as palavras, a leitura bem feita faz com que a gente compreenda bem. É um texto denso, tem que prestar atenção”.

Ficou evidente o esforço da professora em tentar que todos se interessem pelo texto. A aula foi concluída com a professora pedindo para os alunos pesquisarem em jornais e revistas em casa o uso de crase para a próxima aula. *“Anotem aí no caderno”*. Cabe registrar que embora todos alunos daquela turma tivessem cadernos abertos nas carteiras, não observei o uso do caderno durante a aula. Até o final da aula observada, a maioria dos alunos ficou em silêncio diante das perguntas da professora, à exceção do aluno Tiago.

Entre meninas e meninos, contei 20 alunos nessa turma, sendo que a metade chegou à sala às 7:15 h e os outros chegaram às 8:00 h. Alguns alunos pareceram mais velhos do que a média da classe. A maioria dos estudantes dessa classe poderia ser definida como pardos e poucos brancos, segundo minha percepção. São três os alunos pretos, uma menina e dois meninos, entre eles Tiago.

Observei que ao longo da aula, um aluno foi se tornando o foco. Tiago é um menino “preto” que se sentava na fileira da frente. Durante a aula Tiago se levantava, se mexia, se virava para trás e conversava com os colegas. Tiago respondia sempre ao que a professora perguntava e Ana respondia as perguntas que o menino fazia para ela. Com as explicações, Tiago pareceu passar a entender palavras e idéias do texto que não tinha entendido. Interessante notar que em nenhum momento a professora o repreendeu por seu comportamento. Observei que durante a sala de aula a professora acabou se dirigindo apenas para esse aluno. Foram muitas vezes que a professora se dirigiu nominalmente a ele, por meio de frases como: “*Entendeu, Tiago?*”; “*Presta atenção, Tiago!*”. Durante a maior parte da aula, Tiago foi uma espécie de foco da aula, na medida em que era para ele que a professora passou a dirigir suas perguntas e comentários durante a aula. No final dessa aula, alguns alunos vieram conversar comigo e pediram para eu assistir a próxima aula dizendo que “*a professora de matemática é chata*”.

Salas de aula de português da sétima série (turma 701).

Ao tocar o sinal, eu e a professora Ana fomos direto para uma outra sala de aula, a da turma 701. “*Essa é totalmente diferente da outra*”, disse Ana. “*O que significaria para ela tal diferença entre as duas turmas da mesma sétima série?*”, me perguntava enquanto entrávamos em uma outra sala no mesmo andar.

Observei que esta sala estava bem mais cheia do que a outra sétima série. Havia 32 alunos, todos sentados em suas carteiras, enfileiradas uma atrás da outra. Fui apresentada aos alunos como “*uma grande amiga que veio conhecer a escola; ela faz*

doutorado em antropologia e veio fazer observação". Olhando em torno, observei que as quatro paredes continham "trabalhos" dos alunos classificados como de "história", "ciências" e "artes". Os cartazes, no caso da "época moderna", da "época antiga", como também sobre "animais invertebrados", "répteis", "aves", "mamíferos" e alguns puramente "artísticos" despertaram em mim a sensação de "sala de aula". Notei ainda na sala alguns fios paralelos ao teto, como um varal, contendo recortes de desenhos coloridos de flores, casinhas, joaninhas etc, que destoavam do conteúdo dos "trabalhos". Os estudantes me informaram que "*o que está no mural foi feito pela gente, o resto foi feito por crianças de outra série*". De fato, à tarde, essa sala é usada por alunos de séries anteriores.

Observei que logo que a professora entrou na sala de aula uma aluna se levantou e escreveu a data no quadro. A professora fez a chamada e constatou que sete alunos faltaram. Comparando com a outra classe, notei que esses alunos são mais brancos, mais novos e alguns usam óculos. Essa turma também parece mais homogênea em relação à idade dos alunos do que a outra. Uma aluna me informou que nessa turma "*todo mundo tem 13 ou 14 anos. Ninguém tem mais de 14*". Um aluno pediu para sentar em um determinado lugar na sala ao que a professora não deixou. "*Gosto de você perto de mim*", disse ela em voz alta brincando. Observei que vários alunos comentaram com a professora sobre o texto que leram em casa e muitos declararam ter dúvidas sobre "crase", assunto que estava sendo trabalhado há algumas aulas. Uma aluna, que se sentava na fileira do meio da sala, nem muito atrás nem na frente, logo se destacou por responder em voz alta a muitas perguntas que a professora fez à turma. É uma menina bonita, de óculos, que poderia ser classificada por mim como branca. Uma outra aluna mais morena do que a primeira, que se sentava na frente perto da porta, perguntou para a professora em voz alta: "*Quando coloco crase? Isso não entra na minha cabeça*". A aula girou em torno do uso da crase. A professora percebeu que um aluno fazia o exercício de casa na aula e ironizou o fato, dizendo que "*Roberto quer fazer o exercício agora...*", fazendo todos alunos rirem. A professora explicou novamente "crase" escrevendo no quadro que " $a + a = 2a$ e $a \times a = a^2$ ".

Observei que muitos alunos da sala de aula entenderam o que a professora quis explicar. Notei que muitos alunos escreviam coisas nos cadernos quando a professora escrevia algo no quadro. Nesta classe, vários alunos respondiam em voz alta ao que a professora perguntava, chamando-os pelo nome. A professora disse em voz alta que gramática era necessário para construir boas frases, para ler melhor. Ela brincou dizendo “*aluno faz assim, olha...*” e escreveu no quadro a letra *a* com dois acentos: *à´*. Muitos alunos riram, parecendo entender os códigos, reconhecendo as brincadeiras pedagógicas. Notei que durante a aula alguns alunos faziam comentários entre eles, falando com o colega, sempre em voz baixa. A professora disse à turma: “*estão afiadinhos, né? Menos o Roberto*”. Em determinado momento da aula, a professora se dirigiu a mim e disse em voz alta apontando para um aluno miúdo, branco, que se sentava na fileira da frente num canto que fizera uma pergunta que a professora não respondera. “*O Ivan é ‘turista’*”. Todos os alunos riram, parecendo compartilhar do significado comum. Observei que os alunos dessa turma trazem muitos livros. Fui informada por eles que os “livros didáticos” são distribuídos pela escola e cada livro pode pertencer a até três alunos. Por causa disso, os alunos só podem escrever nos livros a lápis. Notei que os livros usados por mais de um aluno ficam bem diferentes do que os livros novos. Em determinado momento da aula, a professora citou um aluno pelo nome contando em voz alta que “*Sergio é um desenhista*”. Observei que todos os alunos da classe confirmaram, parecendo reconhecer colegas que “desenham bem” na escola. De fato, durante a aula a professora se referiu a uma aluna que tinha me apresentado na escada e vi que a turma *sabia* que aquela aluna “*desenha bem*”. Parece que “*desenhar bem*” representava um valor positivo nesse universo. No final da aula, a professora comentou sobre uma redação feita pela turma citando o trabalho de Clara. A menina foi elogiada pela professora e teve sua redação lida em voz alta pela professora. Enquanto a leitura foi feita, Clara trocava olhares comigo, parecendo orgulhosa de sua redação, sob risos abafados de alguns colegas. Ao sairmos da sala, a professora comentou: “*viu como essa turma é diferente? A outra, a 703, é mais difícil, fico mais cansada. A gente tem que repetir, repetir, repetir*”.

Notei que durante a aula, a professora se dirigiu a muitos alunos chamando-os sempre pelo nome. Eram muitos os alunos que respondiam às perguntas da professora,

distribuídos por toda a sala. Dos alunos que respondiam mais vezes, a menina que escreveu a data no quadro chamou minha atenção. Clara parecia saber responder a todas as perguntas da professora, pois era a primeira a responder em voz alta. Muitas vezes ela se tornou alvo de brincadeiras dos colegas, que pareciam debochar da sua prontidão em responder à professora.

Somente no final da aula, tentando definir os alunos pela cor/raça, percebi que nessa classe havia somente um aluno preto, Rui. Notei, curiosamente, que esse mesmo aluno teria sido classificado por mim como “pardo” na turma anteriormente observada. Refletindo sobre essa ambigüidade, percebi que poderia explicar a minha dupla classificação, porque na verdade na turma “703” havia vários alunos mais escuros do que Rui. De fato, a classificação de cor pode variar mesmo para a mesma pessoa que classifica na medida em que depende de relações: de quem classifica, de quem é classificado e do contexto em que se classifica⁶¹.

Sala de aula de geografia da quinta série (503).

Em abril de 2004, observei uma aula de geografia em uma das quatro turmas de quinta série, a “503”, que funcionava à tarde. O professor Nei⁶², um rapaz de 42 anos, está na escola pesquisada desde 2003; já lecionou em seis outras escolas da rede. Atualmente faz uma “dupla” (regência) em outra escola da zona sul. Sobre a escola pesquisada diz que é uma boa escola que *“funciona e é muito melhor do que muita particular”*.

Entramos juntos na sala de aula e logo notamos uma menina sentada na frente chorando porque *“tirou zero”* com a professora de português. O professor iniciou a aula olhando no caderno de alguns alunos a “matéria” da aula passada. *“Vejo nos cadernos o que dei... não escrevo nada na pauta”*. Uma menina loura de olhos azuis, sentada na

⁶¹ Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função dos característicos de que observa como dos de quem está sendo julgado bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência, etc) de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que os outros lhes atribuem (Nogueira, p.286).

⁶² A história de vida de Nei está narrada no capítulo sobre os professores.

primeira fila, Brena, perguntou para o professor qual é a diferença entre mineral e minério. Nei começou a explicar para a turma em voz alta, mas ao trocar inadvertidamente a palavra minério por mineral algumas vezes, fez com que os alunos se confundissem. Notei que Nei procurava fazer analogias sobre o conhecimento que ensinava para que os alunos compreendessem melhor. *“Rocha é um agregado de mineral, é como se fosse um ingrediente do bolo. Cada ingrediente é um mineral e o bolo é o minério”*. Um aluno perguntou em voz alta *“como se sabe qual é o mineral que tem dentro do bolo?”* Observei que a aula despertava a curiosidade de vários alunos, pela frequência com que se dirigiam ao professor com perguntas. Em muitos momentos, Nei pediu silêncio para a turma: *“se vocês não ficarem quietos não posso falar”*. Parecia que atender a muitos alunos ao mesmo tempo era difícil para Nei. Algumas vezes, os alunos faziam perguntas no meio da explicação. Notei que muitas vezes, o professor não respondia e a pergunta perdia o sentido para o aluno. Percebi que durante a aula alguns alunos ficavam com o dedo levantado por muito tempo. *“O aço é uma ótima descoberta, não enferruja... Será que eu vou ter que separar vocês?”* disse o professor interrompendo o que ensinava e se dirigindo a dois meninos que conversavam. Observei que todos os alunos da turma tinham cadernos abertos em suas carteiras, mas nele pouco escreviam. *“Quem pode dizer um mineral super importante na vida da gente?”*, perguntou o professor à turma. *“Água mineral”*, disse um aluno em voz alta, provocando o riso em vários colegas. Um aluno branco perguntou algo que o professor respondeu com *“isso você pergunta para o professor de física, isso é ciências”*. Ao sairmos da classe o professor comentou sobre a turma: *“são os mesmos que participam, toda aula é assim”*.

Observando a classe, notei que no decorrer da aula, os alunos faziam perguntas em voz alta ao professor. O professor fazia perguntas em voz alta à turma. Alguns alunos levantavam o dedo parecendo pedir permissão para responder ao que o professor perguntava a turma e outros respondiam em voz alta as perguntas do professor sem levantar o dedo. Alguns alunos levantavam o dedo, mas o professor parecia não ver. Com as perguntas, os alunos questionam as informações. Alguns alunos permaneciam quietos sem responder nem perguntar nada ao professor nem ao colega. Observei que no decorrer da aula parecia que o professor respondia aos mesmos alunos embora não se

dirigisse a nenhum aluno em especial. O assunto parecia interessante para os alunos e alguns queriam saber mais. Notei que é difícil para esse professor dar conta de muitos alunos falando ao mesmo tempo. Lembrei das palavras que Nei dissera sobre esta turma no início da aula: *“essa é uma ótima turma. A aula não flui como eu gostaria porque eles ficam me perguntando...”*

Nesta turma 503 há 30 alunos, dos quais seis poderiam ser classificados como “pretos”: três meninos e três meninas. Observei que todos alunos têm livros e cadernos, muitos usavam aparelhos nos dentes e óculos. Todos usavam casacos e mochilas. Pelo número das carteiras vazias, considerei que eram poucos os alunos ausentes. Um aluno me contou que *“foi reprovado da quinta para a quinta”*. Perguntei ao professor Nei se ele sabia quais os alunos daquela turma estavam repetindo a 5^a. série e ele disse que não sabia ao certo mas achava que são quatro ou cinco. Uma aluna “parda” falou que tinha 11 anos e que na classe há dois alunos com 13 anos. Após a aula, conversando um pouco sobre a turma, entre outras observações, o professor Nei falou sobre suas aulas:

“Como posso dar nota baixa para Brena, você viu a intimidade, como ela é legal, como ela me agrada ?(..) A gente sabe quem é bom aluno, só de olhar a gente sabe... Minhas aulas são assim, não faço chamada. Quando distribuo as provas vejo quem é o aluno... A nota final leva em consideração a participação, a frequência e a prova”.

Sala de aula da quarta série (401)

Em maio de 2004, observei aulas de uma quarta série considerava “forte”, “a turma da manhã”, a 401. Quando cheguei fui recebida calorosamente: todos os alunos cantaram uma música e ao final me entregaram uma flor feita por eles de papel. Devo registrar que ouvir aquelas crianças de cerca de dez anos, 17 meninas e 14 meninos cantando para mim me deixou emocionada. Agradei a acolhida carinhosa e me sentei para fazer a observação. Notei que não havia nessa turma alunos que pudessem ser considerados pretos.

A professora Elza⁶³ me informou em voz alta que estava “trabalhando números de dois e três algarismos” enquanto distribuía folhas mimeografadas contendo contas de multiplicar e dividir e expressões para os alunos fazerem individualmente. “*É para fazer até 10:15 h*”, Elza disse à classe. Enquanto os alunos tentavam resolver os exercícios em silêncio, a professora me disse, em voz alta: “*quando é uma coisa de 5^a. à 8^a. série eu dou um reforço, eu dou mais matemática*”. Notei que esta professora falava sobre os alunos na frente deles, como vários outros professores.

“Hoje em dia não se faz mais só prova. O que conta para avaliação é os cadernos, informes que trazem de casa, eles têm que aprender a falar e aprender a se expressar (...) Tem uns que ficam ansiosos na prova, mas no dia a dia têm autonomia, participação... aquele ali da frente, por exemplo (...) Os pais são ótimos, todos (...). Ainda tem dois que não sabem ler com desenvoltura”.

Notei que alguns alunos acabaram o exercício às 9:15 h e outros ficaram até a hora determinada resolvendo as contas. Depois que todos acabaram, Elza fez no quadro negro a correção do exercício para cada aluno conferir em sua folha. Observei que alguns alunos respondiam em voz alta o que a professora perguntava. Outros permaneciam calados. Notei que em geral os alunos que pareciam entender as contas de divisões e multiplicações eram os mesmos que entendiam as expressões. Olhando em volta reparei que os alunos que não respondiam à professora estavam agora dormindo ou fazendo outras coisas nas suas carteiras. Os que acertavam as respostas do exercício

⁶³ A história de vida de Elza está narrada no capítulo sobre os professores.

vibravam. A professora disse para a turma: “na 4^a. série a expressão é assim, na 5^a. série vai complicar, na 6^a. é enlouquecedor e na 7^a. vocês vão querer correr. Estou dando isso porque vocês vão precisar nas outras séries ”. Notei que a professora explicava a técnica da divisão ao mesmo tempo em que mostrava os erros que alunos costumavam cometer. “Vamos combinar para fazer outro dia tudo de novo”, disse ela no final da aula, o que fez alguns alunos exclamarem “eba!”.

Observei uma outra aula da mesma turma. Cabe considerar que sentando mais atrás, pude perceber os diferentes tamanhos dos alunos. Embora em média tivessem dez anos, segundo a professora, percebi que alguns alunos são bem menores que outros. Notei que os pequenos ficavam com as carteiras na altura dos ombros, mal conseguindo escrever em seus cadernos sobre as carteiras. Cheguei na sala de aula com a aula já iniciada; percebi que a professora estava corrigindo com a turma as expressões daquele exercício que os alunos fizeram dias atrás. Ela mostrava a forma que considerava correta de resolver: “*Tem que escrever cada linha até aparecer parênteses, colchete e chaves*”. Mais adiante, observei que no quadro negro estava escrito 78000 divididos por 39, na forma de algoritmo. Um menino fazia a conta no quadro. Em certo momento, esse aluno começou a dividir cada zero do dividendo por 39, fazendo a professora intervir dizendo para a classe: “*Vamos fazer da maneira inteligente... não vamos ficar escrevendo zero a vida toda*”. Olhando para as carteiras e cadernos de alunos próximos, percebi que muitos faziam a conta do mesmo modo que o aluno no quadro fizera. A professora escrevia e resolvia à esquerda do quadro negro as expressões e do lado direito escrevera “*continhas*”, onde fazia as contas necessárias para resolver as expressões.

Em determinado momento a professora estava resolvendo no quadro negro a conta 309×13 . Na primeira linha do algoritmo, ela escrevera o número 927, resultado do produto de 3×309 . Na segunda linha do algoritmo, lugar do produto de 10×309 , ela escrevera 309 dizendo em voz alta “*logicamente vai ser aqui*”, mostrando na conta “armada” o local onde os alunos deveriam escrever o número 309. Reparei que vários alunos escreveram o número 309 embaixo do número 927, diferentemente do lugar que a professora dissera ser logicamente certo. Um menino levantou o dedo, parecendo querer fazer uma pergunta à professora. A professora não o respondeu e o aluno acabou

desistindo de perguntar, abaixando o dedo. Elza me explicou em voz alta que *“fiz as primeiras cinco contas no quadro e chamarei os alunos que erraram mais para fazer as outras cinco”*. Percebi que a professora tentava explicar para uma aluna que não sabia parte do exercício, porém quando Elza fazia perguntas em voz alta para explicar à menina, os alunos que sabiam diziam em voz alta a resposta certa! E a menina continuava sem entender. *“Vou ter duas linhas porque é 45. Se estou multiplicando dezena eu só posso ter dezena”*, explicava Elza aos alunos sobre a multiplicação. Notei que a explicação docente só fazia sentido para os alunos que sabiam. Quem não sabia fazer a conta do modo “certo” ficava olhando para a professora parecendo não entender a explicação. Em determinado momento a professora Elza chamou a aluna Andréia para ir ao quadro negro junto com mais outros alunos que erraram.

Andréia, uma menina branca, de óculos se levantou e foi ao quadro negro; a menina escreveu no quadro a conta da mesma forma que tinha feito no papel, assim como seus colegas chamados. A professora foi ao quadro, olhou a conta de cada um dos cinco alunos e riscou com um grande X as contas que considerou “erradas” tendo em vista o resultado final. A conta que Andréia fez foi riscada. A menina apagou e recomeçou a fazer a mesma conta. Andréia fez novamente a conta da mesma forma e chegou no mesmo número de antes. Elza novamente passou, olhou as contas dos alunos que foram ao quadro e a de Andréia. Conferiu a conta de quem acertou, riscando novamente a conta de Andréia. A menina refez a conta encontrando o mesmo resultado que ela sabia, agora, que estava errado. Ela olhava para um lado e para o outro lado. Agora a menina fez a prova real e ela mesma conferiu sua conta; e ela mesma a apagou, pois a prova real indicou que errara. Ela apagava, ela refazia e ela conferia o resultado: errado de novo. A professora passava, conferia todas as contas e novamente riscava com um grande X a conta de Andréia. Até a aula acabar, Andréia permaneceu no quadro tentando acertar sua conta. Andréia não sabia fazer a conta e a professora não a ensinava a fazer certo. *“Toda vez ela erra”*, ouvi de um aluno da turma.

Nas aulas observadas, notei que Elza é uma professora que parecia ensinar a muitos alunos e vários alunos eram focados durante a aula. Muitos respondiam às perguntas

que ela fazia à turma; Elza é uma professora que parece ensinar bem aos alunos que sabem; aos outros nem tanto.

Sala de aula da quarta série (403)

Estávamos numa tarde de junho de 2004. Observei uma sala de aula da turma de 4ª série do turno da tarde da professora Julia. Segundo a classificação das três quartas séries da escola, a 403 é considerada uma turma “fraca”. Cheguei na sala de aula no meio de uma “pecinha de teatro” e observei algumas crianças representando uma sala de aula. Uma aluna “parda” que fazia o papel da professora dizia em uma de suas falas: *“Joãozinho é mau aluno e bagunceiro... Se não melhorar vai repetir. Bernadete é boa aluna, ajuda a mãe”*. Um aluno representava o pai do Joãozinho e em sua fala dizia: *“vou te dar uma surra porque você tirou I”* e simulava bater no “filho”, um aluno que representava o aluno Joãozinho. A professora-atriz disse: *“estamos no meio do ano e só um aluno daqui vai passar... Joãozinho vai passar pro Jardim”*. Observei que a classe riu muito, durante o “teatro”. No final da apresentação Julia, a professora real, perguntou à classe parecendo ligeiramente constrangida que *“a professora da peça é muito braba, é rigorosa... Por quê”?*

Sentei-me na fileira de trás e observei que nesta classe havia 34 alunos; vários alunos seriam por mim classificados como pretos. Notei que os alunos dessa turma têm tamanhos bem diferentes. A menina sentada do meu lado esquerdo, que eu definiria como preta, é bem maior em tamanho do que todos da sala. O menino Luiz também preto, sentado à minha direita, apesar de estar sentado atrás, é bem miúdo. A professora escreveu no quadro uma conta de divisão: 786 dividido por 17 igual a 46 e resto 4. Uma aluna disse para a professora que a conta dela *“deu diferente”*. Uma outra aluna parda declarou que quer *“continuar a dividir”*. Julia respondeu em voz alta para a menina dizendo *“a gente não aprendeu ainda a trabalhar com vírgula”*. A professora disse em voz alta que *“tem escolas que trabalham isso na terceira série”*. Eu perguntei em voz baixa para a professora como alguns alunos sabiam continuar a divisão e ela me respondeu: *“dois alunos da turma têm explicadoras que fazem a parte decimal.”* Ela perguntou em voz alta para a turma se alguém queria ir ao quadro. Alguns alunos que sabiam fazer a conta de divisão levantaram o dedo animadamente. Para decidir quem

iria fazer a conta no quadro a professora perguntou para os alunos que declararam que sabiam “*quem não tem vindo ao quadro nas últimas aulas, tem alguém que ainda não veio ao quadro?*”. Observei que os alunos que não sabiam fazer a conta copiavam do caderno dos colegas. Vi que o aluno sentado ao meu lado direito, Luiz, de 11 anos, copiou de seu colega Vitor, pardo, de 12 anos. Luiz disse para mim: “*não sei fazer por dois Algarismos*”. Notei que a menina sentada do meu outro lado, “preta”, bem maior em tamanho que seus colegas de classe, não falou nada a aula inteira nem copiava nada no caderno aberto na carteira.

Observei que Vitor um aluno branco, de 12 anos, foi um dos que responderam certo a todas as perguntas da professora; Márcia, outra aluna de 12 anos, também branca, também respondia. Ambos os alunos têm explicadora. Pareceu que a aula foi dirigida para os alunos que acompanhavam os cálculos que a professora perguntava e fazia no quadro. Notei que a professora chamou a atenção de uma aluna ao dizer em voz alta: “*se a senhora não fizer (..) vai levar um bilhete no diário*”. Em determinado momento, Julia disse em voz alta para a turma que os alunos eram muito bagunceiros, que conversavam muito e citou nomes de alguns que “*hoje estão mais no alto*”; referindo-se a um aluno presente, falou que “*hoje Gustavo é mais respeitado pela turma porque é menos bagunceiro*”. Disse que os alunos tinham que ter mais solidariedade. Alguns alunos levantaram o dedo e a professora deu permissão para que eles contassem “*exemplos de solidariedade*”. Um aluno comentou que recebera “ajuda” de um colega no caderno, outro comentou que recebeu “ajuda da fonoaudióloga” e outro contou que recebeu “ajuda de uma professora”. Os alunos que não estavam respondendo o que a professora explicava no quadro passaram a conversar em voz baixa com colegas, alguns desenhando no caderno, outros brincando.

Observei que Luiz, sentado a meu lado, abriu o caderno em outra matéria e ficou lendo e escrevendo coisas no caderno. Durante a aula Julia se dirigia várias vezes a mim, em voz alta diante da turma. “*Sou braba porque eles são muito bagunceiros. Hoje estão mais bagunçados. Aí dou uma paradinha no que estou falando e espero uma resposta da turma*”. A professora exigia silêncio de toda a turma para explicar a conta de dividir por dois Algarismos novamente, pois percebeu que a maior parte dos alunos não sabia. A

professora parece preocupada com o desempenho da turma ao dizer em voz alta “*a gente não vai adiante se a turma toda não entender a divisão. Assim não vamos ver decimal nem fração. A gente vai demorar até o final do ano na matéria de 2^a. série...*”. Ela refez a conta no quadro, passo a passo, perguntando em voz alta para a classe: “*o que escrevo aqui? E agora escrevo o que?*” Notei que os alunos que já sabiam eram os que respondiam as perguntas da professora. Observei que durante sua explicação os alunos que não sabiam passavam a fazer outras coisas, como desenhar, olhar outras matérias... Rafael, um menino branco sentado na fileira da frente, dormia. Eu via, mas ela parecia não ver, para meu desespero e espanto!

Depois de algum tempo, observei uma mudança na forma de agir da professora. Ela pareceu ter percebido que estava falando somente para dois alunos, que eram os únicos que respondiam a todas as perguntas que ela fazia em voz alta. Ela começou então a perguntar a outros alunos da sala pelo nome, se sabiam: “*Arthur, você sabe fazer?*” Arthur respondeu em voz alta: “*Não*”. A professora continuou: “*Ricardo?*” Ele respondeu não. “*Vera?*”. A menina chamada respondeu “*Não*”. “*Felipe, você também não?*” E assim sucessivamente, vai perguntado individualmente para vários alunos se o aluno sabia fazer as divisões que ela vai colocando no quadro, de números de dois algarismos por números de dois algarismos e os alunos em voz alta davam a mesma resposta: “*Não*”. “*André, você também não sabe? E você Eduardo, nem isso? Tânia, Rosa?*” E citou vários nomes de meninos e meninas. De repente, parece que ela até decide mudar o rumo da aula. Observei que a professora começou a escrever divisões mais simples até chegar à divisão de números de dois algarismos por números de um algarismo. Vi que ela escreveu no quadro: 25 dividido por 5, 18 dividido por 2, 32 dividido por 4, 12 dividido por 3!

Então, observei uma transformação naquela sala de aula. Vários alunos que antes não responderam às perguntas da professora começaram a responder em voz alta! Todos os alunos da sala parecem se animar; vi alunos alegres agora que sabiam responder; apertavam-se as mãos quando acertavam, assoviavam, manifestavam-se ruidosamente. Pareciam gostar de responder, pois diziam em voz alta “*Eu sei, eu sei!*”. Vendo todos os alunos respondendo às contas de dividir mais simples do que aquelas que escrevera

no quadro no início da aula, a professora disse em voz alta parecendo aflita: *“assim não vou dar o conteúdo. Assim não vou dar número decimal nem fração”*. Mas os alunos pareciam não se preocupar com essa questão, diferentemente da professora. E continuavam a comemorar suas respostas “certas”. Fiquei surpresa com a mudança que aquela outra forma de agir da professora produziu nos alunos. Parece até que eu estava em outra sala de aula! Luiz, ao meu lado, que estava totalmente distante da sala de aula, de repente se animou e passou a responder em voz alta as contas que a professora perguntava. Olhando para mim, falou em voz alta: *“viu, como isso eu sei?”*.

Sala de aula da segunda série (terceiro ano do ciclo).

Em junho de 2004, observei a sala de aula da professora Ângela, da 2^a. série do turno da tarde. A segunda série também é o “terceiro do ciclo”, como chamam os agentes dessa escola. Esta professora tem mestrado em Educação e fez uma especialização em Educação Especial. Conteí na sala 28 alunos: 11 meninos e 17 meninas; duas meninas e dois meninos seriam classificados como pretos. Quando entrei na sala, a professora falava para os alunos: *“vocês na escola aprendem a respeitar o outro, os limites e regras: quais são as regras da escola? Não correr, não pode jogar coisas no chão...”*. Esta conversa durou vários minutos. Perguntei à aluna parda sentada ao meu lado *“de que série é esta turma?”*, ao que a menina respondeu *“do segundo ano, mas também é o terceiro”*. Observei que ao lado esquerdo do quadro negro, havia um cartaz feito pelos alunos com os seguintes termos:

“POSSO: Conversar, ler, falar com a professora, prestar atenção, desenhar, fazer amigos, cuidar da sala, trazer uma garrafa com água, participar das aulas, tirar minhas dúvidas, trazer novidades, sorrir, querer aprender sempre mais”.

Observei que os alunos chegavam na sala e iam colocando toalhas de plástico que traziam de casa nas carteiras. A professora se dirigiu a mim falando em voz alta, *“mestre dando aula na escola pública, já viu isso?”*. Notei que há somente uma carteira vazia. *“Aqui tem assiduidade, não faltam quase. Só um aluno faltou hoje”*, disse a professora. *“A escola pública ainda é assim, o professor na frente, vocês sentados e eu na frente”*, falou Ângela em voz alta para a turma, mas dirigindo-se a mim. Os alunos dessa turma têm 8 a 9 anos. *“Se todos falarem eu não ouço ninguém”*, disse várias

vezes a professora em voz alta. Cabe notar que esse é o último ano do “ciclo”, após o qual espera-se que os alunos tenham se alfabetizado.

Os alunos abriram o livro didático sob o comando da professora para inicialmente lerem um texto que trazia uma reportagem sobre alunos fora da escola, no município de Caxias. Pelos comentários dos alunos, parecia que muitos conheciam ou tinham parentes morando no local. A professora falou em voz alta que *“alguns alunos faltaram ontem. Hoje a aula é para os que faltaram”*. Percebi que aos alunos que vieram na aula passada, mas que também queriam responder às perguntas dirigidas à turma, a professora dizia. *“Mateus, você não pode falar”*, disse a professora para um aluno preto de dedo levantado. Perguntei ao menino sentado ao meu lado, Eduardo, branco, de 9 anos, que matéria estava sendo ensinada e ele não sabia. Um pouco depois ele me informou que *“o livro é de geografia”*. Um aluno respondeu em voz alta algo que a professora não esperava e Ângela pareceu perder a paciência ao fazer todos lerem o texto em voz alta novamente. Minha impressão é que a professora parecia esperar uma determinada resposta dos alunos, que raramente vinha da forma esperada. Observei que o dedo levantado parecia ser uma regra na classe para permitir ao aluno falar em voz alta embora nem todo aluno de dedo levantado fosse chamado a falar. Observei que dois alunos da sala não tinham o livro didático como os demais. Comentando com a professora o fato, ela me explicou que *“eles vão ter o livro amanhã”*. Eduardo, o aluno sentado a meu lado, me deu sua explicação sobre a questão do livro dos colegas: *“é porque tem três alunos que têm oito anos e por isso não sabem ler. Por isso não têm o mesmo livro que a gente”*. Um dos alunos que não tinham o livro era um menino preto, chamado Leonardo.

A professora fez perguntas sobre um determinado texto do livro. Notei que muitos alunos tentavam responder, mas a impressão é que não conseguiam expressar pela fala o que pensavam ou não conseguiam expressar em voz alta o que pensavam. A professora demonstrava impaciência para as gírias, as hesitações, os “não sei falar” presentes nas respostas dos alunos. Em determinado momento a professora perguntou à turma: *“o que são fábulas?”*. Eduardo levantou o dedo e disse em voz alta: *“são pequenos textos que tem um significado”* A professora corrigiu imediatamente a resposta do menino

dizendo: *“mas todo texto tem um significado...”* e disse outra resposta: *“são pequenos textos que têm uma mensagem”*. Observei que as perguntas que Ângela fazia à classe pareciam ter uma certa resposta esperada e que era a resposta considerada correta por ela. A professora falava na terceira pessoa: *“primeiro a professora vai ler”*. Em dado momento da sala de aula, observei que o aluno Leonardo tinha sobre sua carteira um livro diferente do livro do resto da sua turma; uma outra aluna branca Lia também tinha o mesmo livro que Leonardo. A aula era sobre o texto “Menino maluquinho”, do livro que ambos não tinham. Em dado momento da aula, Ângela disse para a turma que todos tinham oito minutos para copiar o texto no caderno. Observei que os alunos dessa turma escreviam a lápis e todos os livros eram encapados com um plástico rosa. Depois da cópia do texto, todos leram juntos em voz alta. Em seguida fizeram uma “leitura silenciosa”, conforme determinou a professora. Observei que muitos alunos faziam esse tipo de leitura lendo baixinho.

Enquanto os demais alunos da turma liam coisas do livro, Leonardo permaneceu quieto, olhando para frente. Em dado momento a professora Ângela se dirigiu à carteira de Leonardo, onde ficou por alguns minutos. Pude notar que ela apontava com o lápis as sílabas das palavras para que a criança lesse em voz alta. De onde estava, a professora Ângela me explicou em voz alta: *“estou alfabetizando esse menino”*. Em seguida, se dirigiu a uma carteira do outro lado da sala e fez o mesmo com a aluna Lia. Cabe notar que Leonardo e Lia sentavam-se separados um do outro. Notei que quando ela deixou Leonardo, o menino voltou a ficar olhando para frente, em silêncio. Enquanto a professora Ângela dava atenção a estes dois alunos, separada e individualmente, os outros alunos ficaram sem atenção. Após alguns minutos em que ficou ocupada com esses dois alunos, a professora voltou-se novamente para a turma.

Observei que quando Ângela fazia perguntas à turma em voz alta, os alunos diziam uns para os outros frases como: *“isso é muito fácil”* e *“você só falou porque a professora falou”* e *“errou sim... apagou porque errou”*. Observando os alunos notei que eles se julgavam e se classificavam em relação a “saber” ou a “não saber” o que a professora perguntava. Em dado momento, Ângela perguntou para mim na frente dos alunos *“você viu os cadernos? Para ver as disparidades... Uns estão escrevendo muito bem e outros*

não. Estou alfabetizando três alunos, Leonardo, Lia e outro que não veio". Depois do intervalo do recreio, voltando para a sala os alunos leram pela terceira vez o texto "O menino maluquinho". Observei que a professora procurou retirar do texto palavras de sentido diferente do habitual, por exemplo, a expressão *"ele tem vento nos pés"*. Em determinado momento, uma criança me disse espontaneamente: *"Eu gosto mais de ler do que de escrever"*.

Notei que todos pareciam contentes ao responder as perguntas da professora, já que exclamações como *"Acertei!"*, *"Estava certo!"*, *"Eh, Eh!"*, surgiram durante todo o tempo na sala de aula. Notei também que os alunos desta classe não perguntavam ao professor quando não sabiam responder. Durante a aula, a professora Ângela se dirigiu várias vezes a mim, fazendo os seguintes comentários:

"Como é difícil ser professora desses alunos!"; *"Onde já se viu fazer tanto curso como fiz para dar aula para essa turma"*; *"Na sala de aula é tudo diferente do que a gente aprendeu no mestrado"*.

Perguntei a uma aluna sentada próxima a mim onde morava, Marta, branca, de belos e longos cabelos escuros, alta e esperta, e ela me respondeu: *"eu morro no morro"*. O aluno Gustavo, de oito anos, me contou que entrou em maio na escola, vindo de uma escola particular, *"minha mãe não pode mais pagar"*.

Notei que durante a aula, para indicar que sabiam responder ao que a professora perguntava muitos alunos ficavam de pé quando levantavam o dedo. O fato marcante nesta sala de aula foi que a professora falava para os alunos que sabiam ler **ou** falava para os que não sabiam ler. Quando ela dava instrução aos alunos não "alfabetizados", os demais alunos que já liam ficavam sem sua atenção. Quando ela se dirigia à turma como um todo, os alunos que não sabiam ler, Leonardo e Lia, ficavam excluídos. Quando a professora ensinava ao menino individualmente, observei que os demais alunos se dispersavam: passavam a conversar entre si e alguns levantavam da carteira.

Leonardo, um dos alunos que não sabia ler, tem 9 anos e é "preto", segundo minha percepção. Ele chamou minha atenção por ter um comportamento diferente de seus colegas. Este aluno ficou a aula inteira sentado, quieto, em sua carteira, sem se dirigir a

nenhum colega ou à professora, roendo unha, olhando para frente. Cabe notar que nesta classe todos os alunos se mexiam muito em seus lugares e falavam muito entre si, vários se levantavam muitas vezes das carteiras. Alguns perguntavam coisas à professora e muitos respondiam ao que a professora perguntava, para desespero de Ângela, que reclamou muitas vezes em voz alta de seus alunos dizendo frases como “*assim não vai dar, não consigo ouvir vocês*”. Segundo minhas observações, comparando com outras séries mais adiantadas, os alunos da 2^a. série pareciam que ainda estavam aprendendo a “ser alunos”. Segundo Perrenoud:

“Na escola aprendemos a obedecer, aprendemos que são necessárias regras. Regras com as quais, até certo ponto, toda a gente pode concordar. No entanto, trata-se de regras instituídas, regras pouco negociáveis, regras que ‘já lá estão’, ao que parece, para toda a eternidade. Há coisa que fazemos, por exemplo, como o pormo-nos em fila para entrar na aula ou pedir a palavra; há ‘coisas que não fazemos’, por exemplo, como o levantarmo-nos durante as aulas” (Perrenoud, 1996).(aspas do autor)

Sala de aula da 6^a. série (602)

Era uma manhã atípica, em setembro de 2004, pois o noticiário local tinha anunciado na noite anterior um fato que mexera com toda a população: um jogador de futebol de vinte e poucos anos morreu em campo. Em uma sala de aula de biologia. No dia seguinte ao acontecido, a professora corrigia em sala o exercício passado para casa do livro didático. A metodologia era a seguinte: a professora lia uma pergunta do livro em voz alta e os alunos da classe que tinham feito o exercício em casa levantavam o dedo e a professora escolhia um deles, o qual era chamado pelo nome, para ler em voz alta sua resposta. As perguntas giravam em torno de um texto do livro didático sobre “sistema respiratório”. A aula estava se desenvolvendo nessa seqüência, que durava vários minutos. As respostas consideradas mais certas eram as que eram retiradas do texto do próprio livro. Um aluno “preto”, um dos poucos que fizeram o exercício em casa estava monopolizando as respostas em voz alta. Olhando em volta, notei alguns alunos com as cabeças deitadas nas carteiras, outros que pareciam distraídos olhando para a janela e outros conversando baixinho; muitos nada falavam. De repente, algo no texto levou o aluno Marcio, pardo, a lembrar do jogador que morrera em campo, que levantou a mão e fez algum comentário em voz alta. Notei que a sala de aula se animou: subitamente

todos os alunos pareceram despertados, muitos falavam ao mesmo tempo, muitos levantavam o dedo, todos tinham coisas a dizer. Aquelas crianças não só sabiam do caso do jogador como descreviam o acontecido, usando informações técnicas e precisas, relacionando outros fenômenos físicos ligados ao coração e à respiração. Observei que os alunos sabiam fatos, muitos contaram o que tinham lido no jornal, e tinham opinião sobre o assunto⁶⁴. A professora procurou coordenar o debate que espontaneamente se travara naquela sala de aula, para que todos os alunos falassem. Os alunos discutiam entre si, todos participavam e as diferentes informações eram comentadas pela professora.

Notei que a partir de um momento sala de aula mudou. De uma aula em que poucos alunos respondiam, e as respostas “certas” eram as esperadas pela professora, a aula se transformou. Todos os alunos queriam falar e responder às perguntas da professora. A professora soube usar as informações que os alunos traziam sobre a morte do jogador para ensinar conhecimentos de biologia, trazendo explicações científicas para o funcionamento do corpo humano. Observando uma sala de aula, pude perceber a mesma turma, o mesmo professor e dois tipos de aula.

5. 2 Escola 2 – Ensino médio

Sala de aula de matemática do Programa Sucesso Escolar⁶⁵.

Em agosto de 2004 estive pela primeira vez na escola para assistir a uma aula de reforço escolar de matemática junto com Silvia, professora-orientadora dessa disciplina no Programa. Na sala de aula estavam duas alunas, pardas, e duas monitoras, brancas, finalizando a aula de português. Uma das monitoras descreveu como tinha sido aquela aula de reforço escolar:

“elas leram dois poemas sobre a idealização da mulher na literatura... vimos no dicionário as palavras que elas não conheciam e elas vão escrever sobre o que entenderam para a próxima aula”.

⁶⁴ Em um estudo sobre salas de aulas eficazes, Slavin (1995) diz que há alunos que são capazes de disparar a lista de nomes e estatísticas referente a todos os jogadores de seu time favorito, mas que não decoram suas tabuadas.

⁶⁵ As aulas do reforço escolar do Programa foram observadas antes das salas de aula regulares porque foi pelo Programa que entrei na escola 2.

Os textos trabalhados na aula faziam parte do material didático produzido para o Programa Sucesso Escolar. Silvia me informou que até aquele momento a escola estava com um entendimento errado do Programa: *“o certo é o aluno ter 4 horas de aula por semana, e não 8 como estávamos fazendo”*. Nesse sentido, a partir daquele momento, segundo ela, os alunos passariam a ter duas horas de português e duas de matemática no mesmo dia, e não mais oito horas dessas disciplinas em dois dias, como até agora acontecia. Naquele dia, portanto, após a aula de português, as alunas teriam aula de matemática. Observei que o monitor de matemática já estava na sala aguardando que terminasse a aula de português. As duas alunas citadas, Vânia e Raquel, de 16 e 17 anos, estavam muito excitadas com a presença do “novo” monitor do Programa, um rapaz jovem de 21 anos, branco, muito bonito, que esperava discretamente o momento de começar a aula de reforço escolar sentado na mesa do professor. Rodrigo estava no Programa Sucesso Escolar há dois meses. Tendo iniciado como monitor do outro professor de matemática, Augusto, que segundo ele, *“chegava sempre muito atrasado e não me passava os exercícios antes”*, agora trabalhava com Silvia. Por causa da mudança da implementação do programa, referida pela professora-orientadora, aquela seria a primeira aula de Rodrigo com essa turma.

A aula iniciou com a professora orientadora anunciando para as meninas: *“estou apresentando o novo monitor”*. Silvia introduziu a aula de matemática:

“a aula de hoje é de medidas... Por exemplo, quando vou comprar carne, o peso não é em metros; é em?(ela perguntou às alunas e ela mesma respondeu): é em quilos; quando vou a São Paulo eu vou em?(idem) quilômetros; e quando compro tecido eu compro em?(idem) metros”.

Notei que ela fazia as perguntas e as respondia, para em seguida distribuir folhas de exercícios do tipo *“completar com a resposta certa”*. Observei que as folhas foram copiadas de um livro de matemática de 1970. As alunas deveriam resolver os problemas e exercícios das folhas com a ajuda do monitor. Os três receberam as mesmas folhas, mas a do monitor tinha as respostas. Rodrigo comentou que preferia assim e que com o outro professor era diferente porque *“ele chegava sempre atrasado e não me dava as respostas”*. A professora Silvia se afastou, sentando-se em uma carteira longe do pequeno grupo de alunas e monitor onde permaneceu até o fim da aula. Enquanto os três

jovens começavam a se relacionar, notei que Silvia ficou preparando o material para as próximas aulas de reforço escolar: ela cortava e montava novas folhas de exercícios com xerocópias do livro citado. Após conversar com ela em voz baixa uns minutos, fui sentar próxima aos alunos para observar a aula do reforço escolar.

Sentadas em carteiras lado a lado, com o monitor próximo na carteira da frente virado para trás, as duas alunas resolviam os exercícios na própria folha. Quando não sabiam responder a algum item, elas perguntavam ao monitor; o rapaz via qual exercício que as alunas não sabiam, olhava a resposta em sua folha e a dizia em voz alta para Raquel e Vânia. Em determinado momento, notei que Rodrigo olhou as respostas das alunas e as corrigiu: *“aqui está errado... não está pedindo a área? Área é quadrado, volume é cubo... Aqui não precisa colocar os zeros, é só dobrar os zeros porque é quadrado”*. Observei que o monitor não usava o quadro negro. Em alguns momentos, ele escrevia na carteira o que explicava para as meninas ou escrevia no próprio caderno das alunas: *“1m = 100 cm; 1hm=0,1m, viu? Isso é fácil, isso é prática, isso não tem mistério...”*. As duas meninas discordavam, dizendo que achavam difícil. O rapaz ditou para as meninas: *“Anotem; a área do quadrado é..., a área do triângulo é..., a área do losango é... Gente, vocês não sabem reconhecer o trapézio?”* Vi que elas apontaram para várias formas que não eram trapézio. O rapaz riu amistosamente... A professora Silvia interveio do lugar em que estava sentada explicando ao pequeno grupo em voz alta: *“gente, trapézio tem quatro lados...”*. Aos poucos o monitor e as meninas foram se entrosando; todos pareciam mais à vontade e as alunas riram quando o rapaz comentou, sorrindo, que elas apagavam e escreviam em cima. Vânia disse brincando: *“nós somos mulheres, somos caprichosas. Os meninos erram, riscam e escrevem por cima”*. Raquel comentou em voz alta que seu professor de matemática da 8ª série ensinava cantando uma “musiquinha”, que ela cantou alegremente, até que a professora orientadora disse, do lugar onde estava: *“é, mas não adiantou nada a musiquinha, porque vocês não sabem nada...”* fazendo a menina se calar sem graça.

Silvia é professora de matemática da escola de ensino médio. Tem 30 anos “de Estado”, e sempre lecionou de noite, pois trabalhava em uma empresa durante o dia; estudou em escola técnica. Queria fazer engenharia, mas não foi aprovada e fez licenciatura em

matemática em uma faculdade particular “fraca”, segundo ela. *“Tudo que sei aprendi em 28 anos de ensinar de 5^a. à 8^a.”* Na escola pesquisada Silvia tem nove turmas de matemática e leciona para o 1^o e 2^o ano do ensino médio. Diz em algumas turmas ela cheaaa reprovar 80% dos alunos. *“Tenho turma de 40 que vou aprovar só uns cinco”*, disse-me em setembro de 2004. Segundo ela, o Programa nessa escola teve pouca adesão dos professores. Seus colegas passaram a olhá-la “de cara feia” porque ela aderiu ao programa. *“Os professores vêem o projeto como político, dizem que é da Rosinha”*. Considera o Programa Sucesso Escolar “um dos melhores projetos que já viu”. Porque, segundo ela, *“os alunos chegam no 1^o ano sem saberem, nada, crus; são analfabetos mesmo”*, precisando de reforço em português e matemática porque *“isso é a base de tudo”*. No Sucesso, ela é uma “professora-orientadora”. Silvia descreveu como via esta função: *“Tomo conta, vou nas turmas e pergunto para os alunos porque não vão para as aulas do reforço...”*. Segundo ela, são os monitores que dão aulas. *“Os alunos estão gostando muito porque os monitores estão dando aula particular... o beabá”*. Ela considera que a escolha de “universitários” para monitores do Programa está dando certo porque *“os alunos não têm aquela vergonha de falar que não sabem pros universitários”*. Os alunos da noite não estão vindo às aulas de monitoria segundo ela *“porque trabalham de dia”*. Ela considera essa escola uma ótima escola *“porque os professores têm uma ótima qualificação; os professores são ótimos, dão aula no PH⁶⁶; a direção é boa”*. E os alunos, perguntei? Silvia respondeu:

“Os alunos são péssimos. Os alunos não se interessam... Entram na sala com walkman, com celular, ficam ligando uns pros outros, ficam mandando e recebendo mensagens... chega um aluno com piercing e isso é motivo pra muito papo... a outra aparece de tatuagem... Hoje eles têm muitas outras atrações, não se interessam pela matéria. Antigamente era diferente. Mudou muito... Eles não se interessam..”

Após começarem as aulas de reforço escolar na escola, em agosto, entrevistei alguns alunos que estavam no Programa Sucesso Escolar: Vânia, Raquel e Paulo. As meninas moravam em Jacarepaguá e o menino em Botafogo. O menino se declarou “branco” e as meninas se vêem “morenas”. Todos têm dezesseis anos e estudam no primeiro ano do turno da tarde. As meninas fizeram o ensino fundamental em escolas públicas: em

⁶⁶ O “PH” é um curso que prepara para o vestibular.

Jacarepaguá e no Leblon, e o menino estudou em uma escola particular em Botafogo. Todos consideraram as escolas onde estudaram “boas”, embora por diferentes razões. Para Raquel, *“o professor de matemática ensinava as regras de sinal com uma musiquinha e eu aprendi”*. Conforme Paulo, *“tudo era organizado, tinha ótimos professores, conhecem seu pai e sua mãe: eu não gostava disso, mas sei que isso acontece numa escola boa”*. Raquel e Vânia escolheram estudar na escola pesquisada porque não havia uma “boa escola” de ensino médio em Jacarepaguá, onde moravam e *“esta é uma boa escola”*. Explicando o que queriam dizer com tal adjetivo, disseram:

“tem um ensino bom; tem regras toleráveis. Por exemplo: o sinal bate e tem que entrar logo, não pode chegar atrasado na aula; tem que entregar os trabalhos senão fica sem nota; a escola é limpa, os funcionários são legais”.

Pedindo para falar comigo em particular “para não ofender as meninas”, Paulo disse que estudava nesta escola porque os pais o colocaram na “*estadual*” como castigo, pois fora reprovado na escola onde estudava. Ele justificou sua reprovação: *“porque sou mau aluno”*. Embora todos concordassem que nesta escola *“é difícil professor faltar”*, ao longo da entrevista lembraram que o professor de matemática *“fez greve particular”* e que a professora de história *“sumiu há dois meses. Dizem que agora vai ter...”*.

Naquela manhã de julho de 2004, começaram as aulas do Programa, chamadas por eles de “aulas de recuperação”. Eles explicaram porque estava no reforço escolar. Paulo disse como se pensa: *“sou um mau aluno. Não estudo, falto muito... Pedi para fazer. Desde a 7ª série eu passo, mas empurrando com a barriga.”* Raquel e Vânia foram indicadas por um professor. *“A gente viu nosso nome na lista... O professor indicou alguns alunos, parece que são vinte de cada turma”*. O rapaz acha que os alunos são indicados para o reforço em função *“do histórico do aluno, como foi o desempenho no passado escolar”*. Ele contou que em 42 alunos da sua turma, treze foram indicados para o “reforço”. Os três alunos não foram às aulas da semana anterior porque estavam de férias e não sabiam que as aulas começaram. *“Hoje só fomos nós três”*. Vários alunos querem assistir às aulas de “recuperação”, segundo eles, *“porque é novidade, todo mundo quer fazer. A professora Silvia pediu para gente não contar para os alunos que faltaram como foi a aula... disse que não é para faltar.”* Segundo foram

informados, as aulas serão de português e matemática, duas vezes por semana, de 8:35 h às 12:15 h. *“Hoje começou às 9:30 h. Vai ser difícil acordar cedo para chegar na hora”*, disseram as meninas lembrando do longo trajeto que faziam para chegar à escola. Não conheciam a professora que deu aula, pois não é a sua professora; pensam que *“ela é da escola”*. Eles contam como foi a aula de reforço: *“ela juntou várias turmas porque veio pouco aluno em cada turma”*. Como as aulas do reforço serão ministradas fora do horário escolar, duas vezes por semana, os alunos deverão permanecer na escola (os do turno da manhã) ou chegarem mais cedo, como é o caso de Raquel, Vânia e Paulo, que estudam à tarde. Eles me mostraram um “contrato” que devia ser assinado pelos alunos e pelo pai ou “responsável”, onde se declaram comprometidos a comparecer às aulas de português e matemática cujo objetivo é *“recuperar o conteúdo curricular não aprendido no período 16/02/2002 a 16/07/2004”*.

Na apresentação do Programa, que fora naquele dia, a professora informou que o reforço *“vai ajudar mesmo é no mercado de trabalho... como 4 horas por dia é demais, no intervalo vai preparar a gente pro mercado de trabalho”*. Os alunos não sabem ainda o que quer dizer essa preparação. As aulas serão ministradas até o fim do ano. Comentam que gostaram da aula de reforço porque a professora explicou coisas da 4ª série, *“fez tabuada, fez revisão”*. Paulo espera que as aulas permitam que ele reveja a “base” do conteúdo da matemática.

“Tem coisas que você não entende na aula porque o professor não tem tempo de explicar coisas de outras séries. No reforço, o número menor de alunos é bom porque você pode perguntar”.

Uma das meninas espera que a “recuperação” a ajude tirar seis no próximo bimestre. Conversamos sobre qual seria o melhor tipo de professor para a “recuperação” na opinião deles, já que a professora disse é bom *“um aluno como a gente porque nos comunicaríamos melhor”*. Uma das meninas discordou da professora, dizendo que *“ficaria sem graça com um outro aluno igual a mim”*. Paulo acreditava que *“seria bom se fosse o nosso professor porque ele já sabe nossas dúvidas”*. Os alunos consideram seu professor de matemática um “bom professor”: *“Nosso professor tem 50 e poucos anos e consegue controlar a turma”*. Eles explicaram que para eles um bom professor significa: *“Vai direto ao ponto”, “não é fechado”, “se comunica bem com a turma”*. Uma das meninas diz que este professor deu aula para sua

mãe e para o tio, que foram ambos alunos desta escola. O tio fez faculdade de administração em uma instituição privada. Os três alunos têm planos para o futuro, quando acabarem o ensino médio: Paulo quer ser advogado; Raquel quer fazer faculdade de nutrição ou pediatria; e Vânia pretende “fazer muitos cursos: de telemarketing, de inglês, para preencher o currículo, e depois fazer odontologia”. Cabe registrar que Paulo logo desistiu das aulas de reforço escolar.

Sala de aula de matemática do Programa Sucesso Escolar

Observei uma aula de matemática do Programa em setembro de 2004. Estavam na sala a professora orientadora Silvia, o monitor Rodrigo, cinco alunos pardos, quatro meninas, inclusive Raquel e Vânia, e um menino, todos sentados nas carteiras. Notei que os alunos estavam silenciosos, resolvendo exercícios individualmente; “*é um teste*”, fui informada pelo monitor. Observei que os alunos tinham nas carteiras folhas de exercícios semelhantes às que observei em outras aulas, do tipo preencher lacunas com a resposta certa. Fui informada pela professora que “*o assunto é números negativos, números positivos e números inteiros*”. Silvia deu a cada aluno um papel que deveria ser assinado pelo “pai” do aluno, para ciência de que o aluno está no Sucesso. Ela me indicou em voz alta uma aluna, moradora da Rocinha, que estava no Programa “*porque a mãe me pediu*”. Notei que a frase foi dita pela professora na frente na menina, a quem perguntou: “*você não está vendo o reforço como um castigo não, não é?*”? Fiquei impressionada com o barulho que vinha de fora. Havia momentos em que não se ouvia nada do que se falava na sala de aula... Ninguém reclamava, ninguém comentava...A professora disse para o monitor circular entre as carteiras enquanto os alunos faziam o “teste” em silêncio.

Observei que Rodrigo andava em torno dos alunos, em silêncio, parando de vez em quando para olhar as folhas do “teste” nas carteiras. Uma das alunas que parecia fazer os exercícios perguntou alguma coisa a Rodrigo e ele disse qual era a resposta certa. Observei que um aluno e a aluna, cuja mãe pediu para que ela entrasse no Programa, permaneciam em silêncio, olhando seu “teste” em cima das carteiras. Não faziam perguntas em voz alta nem se dirigiam ao monitor. Observei que o aluno permaneceu quieto e não escreveu no papel de exercício à sua frente: ele olhava para o papel e não

escrevia nada. Após um tempo o monitor corrigiu os exercícios do teste. Observei que as alunas que pareciam saber mais foram as que fizeram o teste. Vi que o teste era sobre “valor absoluto” dos números”. O monitor disse em voz alta: “*Valor absoluto é sem sinal... É uma idéia de quantidade; mesmo o menos oito tem o oito... é uma idéia de distância... Repare que valor absoluto tem dois traços retos*”. Em dado momento Raquel, uma das alunas que fazia o teste, perguntou ao rapaz: “*simétrico é como se fosse o antônimo*”? O monitor não respondeu.

Olhando para as folhas de exercícios, observei que quando o exercício tinha números com sinal negativo, por exemplo $(+8) + (-2) = ?$, Raquel e Vânia pareciam “errar” mais as respostas. Raquel, Vânia e uma outra menina tentaram fazer o exercício. Disseram que não sabiam e responderam algo que o monitor corrigiu dizendo em voz alta a resposta “certa”. As alunas não perguntaram o porquê da resposta “certa” nem o monitor disse porque erraram. A professora-orientadora não interferiu nas explicações. Não houve discussão. Ninguém usou o quadro. Os dois alunos que estavam quietos quando comecei a observar a sala de aula assim continuaram durante o resto da aula. Pude notar que a aula foi para as três meninas a quem o monitor se dirigiu; Rodrigo não se dirigiu ao menino e à menina que nada perguntavam e nada respondiam. A impressão era de que para as outras pessoas da sala de aula aquele menino e aquela menina não estavam ali.

Rodrigo, um dos monitores do Programa Sucesso Escolar, tem 21 anos e é um jovem universitário de administração. Morador de um bairro considerado de elite da zona sul, ele soube do trabalho de monitoria na escola pesquisada por meio de um cartaz que viu na faculdade. “*Queria fazer um trabalho voluntário*”, me disse embora eu comentasse que o trabalho de monitoria seria pago. Ele receberia cerca de R\$ 195 por mês, remuneração similar a de alguns professores de escolas particulares. Embora surpreso pela remuneração, Rodrigo comentou que “*esse valor para mim não é nada, para eles deve fazer diferença, para mim não faz...*”. O rapaz classificou a universidade em que estuda como a melhor do Brasil explicando que “*é uma universidade particular com vários cursos de excelência, cursos de pós-graduação, pesquisa e extensão*”. Quando perguntei se tinha tentado ingressar em uma universidade pública, Rodrigo respondeu:

“não tentei porque sabia que ia ter que estudar muito para entrar.” Além disso, para ele a universidade pública tem vários “problemas” como, por exemplo: “a UFRJ não tem porta, os professores faltam... não tem férias por causa das greves e, meu pai pode pagar a particular.”

O irmão também estuda na mesma universidade, que fica perto do local onde moram. Rodrigo passou com dezessete anos para um curso de economia em outra universidade particular que trancou após cursar o primeiro ano. Ele mora com os pais e um irmão de vinte e três anos. O pai de Rodrigo estudou na escola pesquisada, que já foi considerada uma *“boa escola pública de elite”*; está com 51 anos e *“sempre estudou em faculdades pagas”*. O rapaz parece dizer isso com um certo orgulho, embora reconheça que *“naquele tempo estudar em faculdade paga era diferente”*. Seu pai fez arquitetura e informática e trabalha em uma empresa nacional. Rodrigo considera que a escola em que estudou, particular, localizada no bairro em que mora, como *“o melhor colégio do mundo”*, porque *“os professores eram os mais bem pagos do país; recebiam salários de professores universitários”*. Ele parece contente com o trabalho de monitoria, embora esteja considerando-o muito mais difícil do que imaginou porque *“os alunos são muito fracos”*. *“Eu sabia que seria difícil, mas não tanto. A matemática daqui é muito atrasada. As alunas têm 15, 16 anos na 1ª série do ensino médio... com 17 anos eu já estava na faculdade...o problema é a base, é lá atrás”*. Além disso, o rapaz considera que na escola pesquisada *“tudo é complicado... as coisas demoram a acontecer, a sala não tem giz, não acham a chave para abrir a sala, tudo é lento”*. Rodrigo acredita que a solução da educação brasileira é *“uma grande reestruturação”*. Tal qual *“a que houve nos tigres asiáticos, que fizeram reforma de ensino... O professor do jardim passou a ganhar muito bem”*.

Sala de aula de matemática do Programa Sucesso Escolar

Assisti em novembro de 2004 uma aula de reforço escolar ministrada por um professor-orientador que acreditava que no Programa *“tem que ter aula mesmo”*. Augusto⁶⁷, como

⁶⁷ A história de Augusto está contada no capítulo sobre os professores.

o chamarei, pensava diferente de Silvia na medida em que esta, como professora-orientadora, preferia orientar os monitores definindo e preparando exercícios a serem feitos pelos alunos com a ajuda do monitor. Percebi que são dois entendimentos diferentes do reforço escolar do Programa. Quando cheguei na sala, a aula já começara. Havia onze alunos: nove meninas e dois meninos, sentados em carteiras arrumadas em fileiras uma atrás da outra. O professor Augusto estava na frente, em pé, escrevendo no quadro. Notei uma moça loura, branca, de cerca de vinte e sete anos, sentada junto a alunas na fileira da frente: era a monitora do reforço escolar. Olhando para a classe eu classificaria a maioria dos alunos como pardos, uma aluna como preta e uma outra aluna como branca. Reparei que todos estavam com cortes atuais de cabelos, de estilos modernos; possuíam mochilas e estavam de tênis e jeans. À pergunta do local onde moravam, os alunos responderam “Vidigal”, “Rocinha” e “Botafogo”. Perguntando e observando, poderia dizer que as idades variavam entre 15, 16, 17 e 18 anos.

Quase todos tinham cadernos ou fichários abertos na carteira. O clima era de “sala de aula”, o professor em pé na frente explicando o que escrevera no quadro e os alunos sentados nas carteiras. Observando os alunos, percebi que alguns conversam em voz baixa entre si enquanto outros escreviam coisas no caderno; uns olhavam para o professor e copiavam coisas no caderno; outros olhavam para o quadro e não copiavam. Notei que somente poucos alunos, sentados na frente, respondiam ao que o professor perguntava. O clima era cordial. Percebi algumas folhas de exercícios parecendo ser disputadas e passando de mão em mão. O professor colocara um problema no quadro negro sobre “*lucro de uma empresa*” e trabalhava a matemática através do problema que envolvia um assunto clássico do ensino dessa matéria: equação do segundo grau. Augusto partia de uma “situação-problema” que poderia ser solucionada através da resolução de uma equação de segundo grau. Achei super interessante o professor trabalhar um assunto que em geral os alunos vêem como algo a ser “decorado”, a chamada “fórmula de Báskara” ou a “fórmula da equação de segundo grau” através de um problema. Augusto procurava interpretar o resultado encontrado pela aplicação da fórmula: “*Qual o lucro da empresa quando... Vamos agora interpretar as raízes... Vai estar por baixo do gráfico quando o lucro é maior ou menor?*”. Passei então a observar

como os alunos reagiam diante do que para mim parecia original e bastante estratégico para trabalhar um assunto tão árido da matemática.

Olhando para a menina ao meu lado, vi que ela não tinha caderno: não olhava para o quadro, parecendo distante dali; não brincava nem se comunicava com os outros alunos. Quando perguntei sua idade, levei um susto: 20 anos! Procurando não demonstrar minha surpresa, procurei saber o que ela achava daquela aula para mim tão interessante. Ela disse que já sabia aquela “matéria”, que a professora dela já “ensinou”. Pensei que talvez um problema que envolvesse “empresa e lucro, lucro máximo e lucro mínimo” não fosse exatamente um problema da realidade daqueles jovens, embora alguns parecessem estar realmente gostando da aula. Será que era porque acertavam as respostas? Observando os alunos em volta, percebi que a maioria não respondia em voz alta as perguntas que o professor fazia, mas copiavam em seus cadernos olhando para o quadro. Notei que os poucos que respondiam em voz alta ao que o professor perguntava responderam a todas as perguntas ao longo de toda aula; o professor explicava para esses alunos que, sentados à frente, pareciam acompanhar os cálculos. A monitora permaneceu junto a um trio de alunas sentadas na frente, que estavam entre as que respondiam e eram perguntadas e olhadas pelo professor.

Depois de um tempo de observação, notei que a menina a meu lado, que parecia alheia à aula, foi ignorada pelo professor e pela monitora, como se não estivesse naquela sala de aula. Não se dirigiram a ela para perguntar por que não escrevera o problema no caderno ou se ela tinha caderno ou se ela tinha dúvidas sobre o que estava sendo discutido. Na hora dos exercícios, a monitora ficava com as meninas da frente, que faziam perguntas ao professor e respondiam ao que ele perguntava. Vendo que eu conversara com aquela menina, a monitora disse-me depois da aula confidencialmente que “*ela está aqui obrigada, contra a vontade...*”. Fiquei imaginando que aquela jovem de 20 anos, que insistia em estar na escola, embora ainda na primeira série do ensino médio, talvez fosse, daquela turma, quem mais necessitasse de “aulas de reforço”. E se aquela aula para mim parecia tão interessante, não o era para aquela aluna, para quem, na verdade, o Programa deveria estar dirigido.

Sala de aula de matemática do 2º. ano⁶⁸

No mês de abril de 2005, eu estava na sala dos professores quando tocou o sinal anunciando a próxima aula; dez minutos depois do sinal tocar, observei que os professores se dirigiram às salas de aula. Fui para a sala de aula com Augusto,⁶⁹ o professor de matemática; ele me contou que essa aula seria a última antes da prova do bimestre, pois a “semana de provas” era de 12 a 19 de abril. Entrando na sala, observei que havia dez alunos, cinco meninas e cinco meninos, todos sentados em duplas, com exceção de dois meninos sentados sozinhos. Um deles, que chamarei de Edson, autodeclarado “morenã”⁷⁰, estava lendo, sentado mais à frente na fileira do canto da janela. Outros dois meninos, Rodrigo⁷¹ e Ronaldo, que se definiram brancos, estavam sentados juntos, mais para o lado de trás da sala, na fileira do meio; notei que Ronaldo estava de boné. Do outro lado da sala de aula, mais à frente, na fileira do canto perto da porta, sentavam-se Vivian e Nanci, que se declararam morenas. Vi que na frente na fileira do meio estavam sentadas duas meninas, que se definiram pardas. Um menino autodeclarado negro, que chamarei de Pedro, sentava-se sozinho atrás. Uma aluna que se definiu como parda, Rita⁷², e um aluno que se definiu como negro, João⁷³, estavam sentados, juntos, na segunda fila do meio.

A aula se iniciou com Rita fazendo uma pergunta ao professor sobre um problema sobre a área de um prisma. O professor Augusto imediatamente começou a fazer o problema no quadro. “*Vamos chamar esse lado de ele (a letra “l”) Multiplico a base pela ?* (ele pergunta à turma) e ele mesmo respondeu: “*altura*”. Alguns alunos disseram em voz alta que este problema era “*grande!*”. O professor comentou em voz alta: “*Vocês acharam grande? Quando o problema é grande a gente resolve por etapas*”. Ele passou a fazer as etapas do problema a ser resolvido. Disse que na prova cada etapa valeria um ponto. Todos percebemos que esse problema iria “*cair na prova*”. Lucio, um aluno que se declarou negro, sentado atrás, perguntou em voz alta: “*não tem outra forma de*

⁶⁸ Esta turma foi observada como estudo de caso.

⁶⁹ O professor Augusto aparece como personagem no capítulo sobre os professores.

⁷⁰ Apliquei um questionário aos alunos da turma observada no qual eles declararam sua cor/raça: é esta autodefinição que aparece nesse estudo.

⁷¹ O aluno Rodrigo aparece como personagem no capítulo sobre os alunos.

⁷² A aluna Rita aparece como personagem no capítulo sobre os alunos.

⁷³ O aluno João aparece como personagem no capítulo sobre os alunos.

resolver?” e o professor respondeu: “não”. Notei que um grupo de três alunos sentados na fileira de trás copiava em seus cadernos ao mesmo tempo em que olhavam para o quadro. Dudu, um desses alunos, que se declarou moreno, perguntou o que estava escrito no quadro. Observei que Jonas, um dos alunos sentado sozinho, autodeclarado “moreno claro”, não escrevia no caderno e olhava para o quadro. O segundo problema da aula era sobre “poliedro”: Enquanto escrevia as “fórmulas” no quadro o professor disse: “Existem duas fórmulas. Vou usar uma das duas. Tem que saber o número de faces quadrangulares...”

Observei que Rita, a mesma aluna que perguntou no início da aula sobre o problema, respondia às perguntas que o professor fazia à classe. Notei que Edson, o aluno sentado sozinho na frente, que lia no início da aula, dormiu durante toda a aula e o professor ignorou o fato. Augusto disse para a turma: “*essa matéria é saber as fórmulas... Não tem muito raciocínio. Se sabe o vértice é essa fórmula, se sabe a aresta é essa outra...*” Observei que o professor falava olhando para dois alunos sentados na fila do meio da sala, Rita e João. Notei que o professor Augusto não respondeu a algumas perguntas feitas durante a aula por um aluno pardo sentado em umas das carteiras de trás da sala. Uma aluna chegou às 20:15 e o professor nada comentou. Às 20:20 tocou um sinal indicando o final da aula.

Sala de aula de matemática do 2º. ano

Em maio de 2005, observei uma aula de matemática do professor Augusto, de dois “tempos”, cada um com 40 minutos. Quando o professor fez a chamada, notei que os alunos eram chamados por números em ordem crescente, conforme estavam na pauta: “1, 2, 3, 4, o 5 tá aí?”. Cabe informar que essa forma de agir era comum a todos os professores cujas aulas foram observadas nesta escola. Notei que havia dez alunos na sala. Em dado momento, um aluno autodeclarado negro saiu da sala. Um aluno na primeira fila estava sentado sozinho. Notei que este aluno, Jonas, autodeclarado “moreno claro”, estava sempre presente nas aulas que observei. Notei que João, aluno que se declarou negro, estava sentado ao lado da aluna Rita, autodeclarada parda.

A aula de matemática iniciou com o professor Augusto de pé na frente dos alunos, escrevendo no quadro as fórmulas relacionadas ao assunto ensinado na aula. “A matéria é cilindro”, anunciou o professor, desenhando e escrevendo no quadro negro um cilindro “reto” e outro “oblíquo”. Ele fez uma pergunta para a turma dizendo a primeira sílaba da resposta, como “essa figura é um re...”. A classe toda respondeu em voz alta: “retângulo”. Alunos chegavam na sala durante todo o tempo da aula. Observei que o professor colocou algumas fórmulas matemáticas no quadro e em seguida as leu em voz alta. “Essa matéria a gente vai fazer o seguinte: ver as dimensões do problema e encaixar nas fórmulas”. Ele escreveu no quadro negro:

$$\text{“Área da base} = \text{área do círculo} = \text{Pi } R^2$$

$$\text{Área} = 2 \text{ Pi } r \cdot h$$

$$\text{Volume} = \text{área da base} \cdot h = \text{Pi } R^2 h$$

$$\text{Área tota: } D = 2 \text{ área base} + \text{área lateral} = 2\text{Pi } r (r + h).$$

Exercício: Um cilindro de 10 cm de altura tem área da base $16 \text{ Pi } \text{cm}^2$.

Calcule a área lateral e volume”.

Em certo momento o professor disse em voz alta: “para resolver problemas de matemática é exercitar problemas semelhante e um por cento de inspiração”. Em seguida ele passou a resolver o exercício no quadro: “ $H = 10 \text{ cm}$; área da base = 16 cm^2 então $\text{Pi } R^2 = 16 \text{ pi } \text{cm}^2$.” Em certo momento disse em voz alta. “Aqui pode cortar... O contrário de multiplicar é dividir”. O professor escreveu no quadro: “ $R^2 = 16$ então $R = 4$. A Área lateral = $2 \text{ Pi } 4 \times 10 = 80 \text{ Pi}$. Então $\text{Vol} = \text{Pi } 4^2 \cdot 10 = 160 \text{ Pi}$ ”. Percebi que durante a resolução do exercício o professor fazia perguntas em voz alta que ele mesmo respondia. Às 20:10 h, vi que duas alunas e dois alunos chegaram na sala de aula.

Observei o segundo tempo da aula. O professor me informou que “há 40 alunos na pauta. Desses 40, 15 alunos nunca foram à aula nem à prova. Alguns alunos fizeram à prova e não vão à aula”. Segundo Augusto, “os alunos da noite podem faltar 40% das aulas; nesta turma em geral comparecem 15, 16, 17, 18 alunos”. Notei que alunos continuavam a chegar na sala durante a aula. O professor nada comentava nem advertia tal procedimento⁷⁴. Alguns alunos ao chegar na sala diziam para o professor seus números e algumas vezes o professor perguntava o número do aluno. Notei que alguns

⁷⁴ Conforme descrevi anteriormente, na escola de ensino fundamental a regra de entrada e saída dos alunos na sala de aula era muito diferente. Naquela escola os alunos só podiam chegar na sala de aula até dez minutos atrasados, senão não entravam.

alunos ao chegar passavam a copiar o que estava escrito no quadro, como os demais alunos. Ao longo da aula, todos copiavam o problema do quadro. Em certo momento, ouvi o professor falar em voz alta: “A matéria do 2º. grau de matemática e física é substituir os valores nas fórmulas”. O professor perguntou para a turma em voz alta: “não tem pi dos dois lados? Então posso fazer o quê?” Observei que João, que estava sentado no meio da sala, junto da aluna Rita, foi o único que respondeu em voz alta: “cortar”. Em determinado momento da aula, Augusto disse: “a raiz cúbica de 27 é 3 porque 3 elevado a 3 é 27”. Em outro momento ouvi Augusto perguntando em voz alta: “qual é o problema que tem nesse problema?”. O próprio professor respondeu: “Tem centímetro e metro, então tem que converter”. O professor fez alguns comentários em voz alta sobre o vestibular: “esse problema caiu na UFRJ na segunda fase. O nível da prova é muito alto. Não vou botar nada disso na prova”. O exercício chegou ao final. Ouvi alguns alunos falarem em voz alta parecendo espantados: “é só isso?”.

Sala de aula de matemática do 2º. ano.

Observei uma aula de matemática em junho de 2005. O professor Augusto me informou que esta aula era de “fundamentos” e explicou que esse tipo de aula era um produto do Programa Sucesso Escolar.

“Em vez de aulas de reforço escolar a escola optou por introduzir no currículo neste ano aulas de fundamentos de matemática. Agora a aula é para todo mundo, faz parte do currículo”.

Observei que em determinado momento da aula, o professor Augusto explicou algumas regras matemáticas. Por exemplo, como substituir o valor de uma incógnita numa determinada expressão. Notei que ele escreveu no quadro uma equação do primeiro grau. O próprio professor resolveu a equação enquanto explicava em voz alta

“isso é assim, número com raiz não pode... aqui tem que tirar o mmc; o mmc é assim, lembram? Sai dividindo pelos números primos... Quando é o mesmo denominador soma e mantém o denominador”.

Observei que ele não explicava os porquês. Uma aluna, que vou chamar de Carol, que se declarou branca, perguntou em voz alta: “Ué, dois é primo?” Notei que o professor não respondeu à pergunta da aluna e continuou a resolver no quadro. Em determinado momento, o professor escreveu no quadro “ $10X = 28$ ”. Um aluno sentado atrás

perguntou em voz alta: “*não é para mudar de sinal quando muda de lado? Não fica $X = 28 - 10$?*”. Notei que o professor não respondeu. Observei que outros alunos da sala compartilhavam da mesma dúvida fazendo a mesma pergunta entre si enquanto olhavam com atenção para o quadro esperando a resposta do professor. O professor disse em voz alta que “*o cálculo correto é $X = 28/10$* ”.

Observei que durante os 40 minutos de aula, Augusto fez dois problemas no quadro. Olhando para a turma, pude observar os modos de assistir aula dos alunos. Os alunos Rita e João olhavam para o professor enquanto Augusto explicava o problema no quadro. Os três meninos do canto escreviam no caderno enquanto conversavam em voz baixa. As três meninas que chegaram no meio da aula conversavam; uma delas escrevia no caderno olhando para o quadro enquanto outra trançava seu cabelo; uma das meninas ficava de costas para o quadro e não escrevia no caderno. No meio da aula, essa menina acabou dormindo na carteira. As quatro meninas do canto copiavam o tempo todo no caderno; uma delas fez uma pergunta ao professor sobre algo que estava escrito no quadro e o professor repetiu em voz alta tudo que havia escrito no quadro. Uma aluna chegou no meio da aula e sentou-se com um dos grupos de meninos. Todos os alunos presentes pareciam copiar os problemas nos cadernos. Uma aluna sentada na frente pediu o caderno de Rita e o copiou durante a aula. O professor fazia os problemas explicando em voz alta sua resolução. Em alguns momentos ele fazia perguntas para a classe em voz alta. Poucos alunos respondiam. O aluno João sempre respondia. Augusto não se dirigiu a nenhum aluno em particular pelo nome. Rita saiu da sala antes da aula terminar. No final da aula, ouvi um aluno dizer: “*aula boa passa rápido*”.

Notei que em todas as aulas deste professor Augusto focava sempre os mesmos alunos. Este professor parecia ensinar para os alunos que sabiam responder às perguntas feitas por ele à turma no decorrer das aulas; os demais ficavam excluídos das explicações. Muitas perguntas sobre matemática básica, feitas por alguns alunos, ficavam sem respostas.

Sala de aula de geografia do 2º. ano

Em agosto de 2005, observei uma aula de geografia. Cabe notar que essa foi minha primeira observação das aulas do segundo semestre do ano letivo. Neste dia, o professor de matemática, cujas salas de aula eu observava mais freqüentemente, havia faltado, portanto os alunos não tiveram aula de matemática que seria nos dois últimos tempos da noite e foram liberados mais cedo. Lembrei que o professor de matemática me explicou as regras da escola sobre faltas dos professores:

“O professor pode faltar duas vezes por mês com atestado em médico particular. Uma vez por mês pode faltar sem atestado. Se faltar mais de duas vezes tem que levar atestado, pode ser de médico particular”.

Observei salas de aula de geografia. As três ou quatro aulas que observei do professor Antonio foram todas muito parecidas. Poderiam ser descritas em linhas gerais como aulas em que o professor escrevia pouco no quadro e parecia repetir o mesmo assunto: sistemas econômicos, sistemas de governo e globalização. Ele explicava em voz alta o que significavam tais conceitos e dava exemplos de tais economias e tais governos, escrevendo no quadro. Por exemplo: sistema capitalista, economia de mercado; sistema comunista, economia planificada. Dizia vários aspectos dos dois sistemas como salários. O que deve ser destacado é que o professor Antonio tinha uma forma de se relacionar com os alunos em sala de aula que o diferenciava de todos os outros professores cuja sala de aula eu observara. Durante todo o tempo de suas aulas, notei que o professor costumava falar em voz alta frases como: *“minha aula é uma aula participativa; Na minha aula tem que participar... eu dou ponto para quem participa”*. Em todas as aulas que observei, Antonio repetiu essas frases. Outrossim, diferentemente dos demais professores, após a explicação da matéria, Antonio fazia perguntas aos alunos individualmente e não para o conjunto dos alunos.

Embora não chamasse nenhum aluno pelo nome, ele costumava andar pela sala inteira, fazia uma determinada pergunta em voz alta e apontava para um determinado aluno para responder, dizendo: *“você”*. Observei que todos os alunos presentes eram incluídos no seu chamado, aleatoriamente. Observei que quando um determinado aluno ou aluna não respondia ao que lhe era perguntado, ele insistia, dizendo em voz alta: *“erra, mas fala”*. Em geral, o tipo de pergunta que fazia para os alunos era para eles

darem exemplos do que o professor tinha acabado de explicar. Em uma sala de aula que observei o professor Antonio perguntou aos alunos um exemplo de globalização na oferta de produtos consumidos no mundo. Um aluno apontado por ele deu exemplo de jeans; outro aluno citou o MacDonal'd's; outro lembrou da coca cola. Antonio disse em voz alta apontando como dedo para tais alunos: *“você e você, vão ter ponto... comigo se participar tem ponto.”* Ao longo das aulas do professor Antonio observadas, todos os alunos chamados individualmente a responder o fizeram, com exceção de uma aluna. Nanci, autodeclarada “morena”, era a única aluna da sala que não respondia às perguntas de Antonio, mesmo quando o professor apontava o dedo para ela.

Cabe registrar que muitos alunos não apreciavam as aulas do professor Antonio. Segundo duas alunas, *“Antonio é péssimo, repete aulas; é lerdo, ensina pouca coisa”*. Outra aluna tinha uma percepção parecida.

“Antonio, não é que ele seja fraco, mas fica muito repetido, sabe? Ele fica naquela base, ele não se aprofunda muito no assunto. Tam gente que consegue tirar zero com Antonio, você acredita? Porque a matéria dele é muito fácil. Ele usa palavras fáceis para explicar. Só que eu acho que ele podia aprofundar mais a matéria. Dar um pouquinho mais de dificuldade, porque quando tem dificuldade é mais legal. Porque aí a gente vai ter uma certa curiosidade de chegar e estudar”⁷⁵.

Deve-se notar que, segundo a aluna Rita, ao comentar com o professor Antonio que determinada matéria já tinha sido dada por ele em sala de aula, ele teria lhe respondeu: *“na pública é assim, tem que repetir muitas vezes o assunto”*.

Sala de aula de história do 2º. ano

Em setembro de 2005, eu e os alunos estávamos na sala esperando o professor de história, que chegou à sala de aula vinte minutos depois do sinal tocar. Artur, como vou chamar esse professor, é um rapaz de 35 anos, formado em ciências sociais na UFF; tem uma pós - graduação em história, na UFRJ. Notei que havia 14 alunos na sala, oito

⁷⁵ Cabe lembrar que o aluno Rodrigo, que foi aluno deste professor no ensino fundamental, faz apreciações sobre o tipo de aula do professor Antonio descrevendo-a como “aula fraca”.

meninos e seis meninas. Devo informar que a sala de aula desta turma foi transferida do segundo para o terceiro andar, e agora ficava do outro lado do corredor. Cabe notar que este lado é bem mais barulhento do que o outro: ônibus, caminhões e carros fazem ruídos que para mim atrapalham a aula. No entanto, nunca observei professores ou alunos reclamando do barulho.

Percebi que o professor Artur falou para os alunos sobre uma apostila. Cabe registrar que esta foi a primeira vez que ouvi um professor mencionar esse tipo de material didático. Em certo momento, o professor fez uma pergunta a turma. Os alunos e o professor riram da aluna Carol, autodeclarada branca, quando ela respondeu em voz alta guerra do “paraguais”, ao invés de corrigir. Em certo momento Artur falou em voz alta.

“É o problema da noite... nunca consigo avançar na matéria... não posso passar o filme porque só tenho um tempo. Falei com a diretora adjunta e a recuperação paralela tem um limite... é justo”.

Artur perguntou quem foi o primeiro governante do Brasil. Ele riu quando uma aluna disse um determinado nome, parecendo “errar” a resposta. Artur brincou com a classe depois da resposta da aluna, perguntando em voz alta *“Quem descobriu o Brasil? Pedro Álvares Ca... Brau, breu, briu, brou, brul ? Cristóvão Co? lombo ou costas”*. Em um outro momento da aula o professor falou de uma constituição brasileira que foi chamada *“constituição da mandioca”*. A classe inteira riu e a aluna Carol falou em voz alta maliciosamente para a classe *“muita mandioca, muita mandioca...”*. O professor falou em voto censitário e sufrágio universal. Artur explicou em voz alta. *“A mulher só votou em 30”*.

Notei que muitos alunos pareciam atentos à aula. Reparei que quando falava, o professor se dirigia a uma determinada aluna, sentada à frente. Três alunos conversavam enquanto o professor dava explicações para a turma em voz alta. Em determinado momento, o professor parou de falar e ficou olhando para o grupo. Alguns alunos da turma falaram em voz alta para os três: *“Cala a boca!”*. Em um momento da aula, em que falava da Suíça, o professor contou para a turma que uma certa cidade de colonização alemã no Brasil que visitara, ele era chamado de “negão”. Os alunos riram,

possivelmente porque Artur não tem a pele escura. No final da aula, o professor passou um trabalho para a turma e falou das notas da “recuperação”.

Quando a aula terminou, alguns alunos comentaram sua percepção sobre o professor Artur: “*ele sempre dá aulas curtas*”. Os alunos Carol, autodeclarada branca e Bia, autodeclarada parda, e Marco, autodeclarado moreno, que já estudaram de manhã na escola pesquisada, compararam as aulas dos dois turnos: “*de manhã é outra coisa, o ensino é melhor. Os professores não faltam, tem mais aulas*”.

Sala de aula de física do 2º. ano

Assisti a uma aula de física em outubro de 2005. Esta foi segunda aula depois das provas do bimestre. O professor de física, cuja aula é no primeiro tempo, chegou às 18:35 h. Havia três alunos na sala, Rita, João e Marco; cinco minutos depois apareceu outro aluno. O professor, sentado na mesa do professor, parecia esperar chegar mais alunos para iniciar a aula, pois perguntou aos presentes: “*Não tem ninguém lá embaixo, não?*”. Ele perguntou para os alunos presentes se ficou alguma coisa para corrigir, ao que a aluna Rita respondeu negativamente. O professor disse “*vocês que passaram estão aqui, quem não passou não veio*”. Cabe informar que segundo a metodologia de pontos adotada nessa escola, em outubro já é possível saber que alguns alunos não alcançarão os pontos necessários para serem aprovados com a média cinco.

Às 18:50 h o professor se levantou da mesa e começou a escrever em silêncio no quadro “*Movimento uniformemente variado: $V = V_0 + at$ tempo (s,h), V_0 – velocidade inicial a – aceleração*”; em seguida, escreveu um problema sobre o assunto durante alguns minutos aparentemente copiando de um papel que tinha na mão. Depois leu em voz alta o que escreveu. Observando a turma, notei que todos os alunos presentes na sala de aula copiavam no caderno; alguns conversavam enquanto copiavam. O professor saiu da sala enquanto os alunos copiavam do quadro e retornou logo. Após esperar por cinco minutos sentado em sua carteira até que todos alunos copiassem do quadro, o professor se levantou e disse “*Aqui tem a fórmula que a gente tem que usar. Estou dando um*

problema que é a aplicação direta da fórmula". Percebi que cinco minutos antes de bater o sinal chegaram quatro alunas e um aluno na sala. O professor começou a resolver o problema. Observei que este professor perguntava e ele mesmo respondia suas perguntas. Ele escreveu: "*dados do problema... velocidade igual a... aceleração igual a...*" e ele próprio resolveu o problema usando a fórmula que escreveu no quadro. No meio da resolução do problema, o professor fez a chamada dizendo em voz alta os números dos alunos na pauta, e em seguida acabou a resolução no quadro. Antes de sair da sala o professor se dirigiu aos nove alunos presentes e disse em voz alta: "*vamos manter a boa média*".

Cabe registrar que durante a sala de aula, os alunos não fizeram perguntas ao professor. Notei que a aluna Rita conversou durante todo o tempo da aula com João, sentado a seu lado, enquanto escrevia no caderno olhando para o quadro. As três meninas que chegaram logo antes do final da ficaram conversando em suas carteiras. A aula durou 15 min.

Sala de aula de educação física do 2º. ano

Observei a aula de educação física, em outubro de 2005. Cabe informar que esta foi a segunda aula dessa disciplina do semestre. Os alunos e a professora se dirigiram para a quadra de esportes da escola onde seria a aula dessa matéria. A aula foi jogar basquete na quadra; alguns alunos não quiseram jogar; notei que a aluna Rita ficou jogando vôlei com colegas de outra turma. A professora e eu ficamos na arquibancada. Em dado momento o aluno Gilmar, que não estava na sala de aula quando a turma desceu, se aproximou para perguntar à professora qual era sua nota no bimestre. Cabe notar que nas salas de aulas observadas, Gilmar, autodeclarado pardo, costumava chegar na sala no final das aulas e sempre perguntava a um colega se o professor já tinha feito a chamada.

Perguntei à professora de educação física como ficariam as notas, na medida em que ela praticamente não dera aulas nem provas. A professora disse que a nota seria em função

da presença do aluno nas aulas, e que repetiria a nota desse bimestre em que estávamos para os bimestres anteriores.

Sala de aula de biologia do 2º. ano

Observei uma aula de biologia em setembro de 2005. Eram 20:50 h quando o professor Miguel⁷⁶, de cerca de 60 anos, chegou na sala acompanhado de vários outros alunos para a aula que daria na turma observada. Perguntei aos alunos mais próximos o que estava acontecendo e eles explicaram que os alunos que entraram com o professor na sala eram de outras turmas: *“alguns professores juntam turmas”*. Com doze que já estavam na sala, mais quatorze estudantes que chegaram, ficaram vinte e seis alunos na sala.

De pé, diante da classe o professor Miguel começou a aula perguntando em voz alta: *“A bioconcavidade das hemácias serve para quê?”*. Notei que ele mesmo disse a resposta em voz alta. Do lugar em que eu estava não consegui ouvir todas as palavras da frase. *“Para aumentar a... das hemácias serve para... gases... acelera a hematose...”* Em seguida, Miguel fez outra pergunta em voz alta. Um aluno sentado na frente respondeu em voz um pouco baixa algo que não pude escutar do lugar em que estava e ouvi o professor dizer *“Não!”*. Em voz alta, meio brincando, me olhando, ele disse para a turma: *“seus bundões, como vocês não sabem isso?”*. O professor Miguel se dirigindo a turma toda, disse: *“Escrevam. Terceira questão: a bioconcavidade das hemácias é uma característica evolutiva, anatômica das células que contribui para o aumento...”*. Observei que todos os alunos estavam escrevendo em seus cadernos e fichários em silêncio. Notei, então, que o professor estava ditando algumas perguntas. Vendo que ele não lia as questões que ditava, comentei o fato com Marcio, que estava sentado perto de mim e este aluno definiu com precisão o que Miguel fazia: *“ele copia da mente”*. Em seguida o professor ditou a resposta da pergunta que fez à turma.

“Evolutivamente, o ganho de uma superfície maior permitiu uma drástica redução na litragem sanguínea - litragem de litro -, (explicou ele no meio

⁷⁶ A história de Miguel está narrada no capítulo sobre os professores.

da frase ditada), o que proporciona a simplificação do sistema cardiovascular e impede que o organismo tenha elevado consumo de energia ...”.

Observei que três alunos da turma que chegara com o professor à sala de aula eram os únicos que tentavam responder às perguntas de Miguel à classe. Cabe notar que tais alunos, duas mulheres e um homem, todos pardos, eram mais velhos do que os demais alunos parecendo ter cerca de trinta anos; sentavam-se juntos, na fileira do canto perto da janela. Mas se dirigiam ao professor em voz um pouco baixa, com muita hesitação, o que me impedia de escutar o que falavam. Bia, uma das alunas da turma observada, que estava sentada perto de mim reclamou em voz baixa: *“as questões são enormes, a resposta tem várias linhas, como vou conseguir responder na prova?”*. Em determinado momento, observei que o professor fez um desenho no quadro em silêncio e ao acabar disse à turma: *“Façam no caderno esse esqueminha”*. Notei que durante a aula Miguel percorreu toda a sala e não se dirigiu a nenhum aluno ou grupo de alunos em particular. Ele ditava as frases andando pela sala.

“Mais explicado que isso, nem Pestalozzi... nem na educação especial... é para vocês não esquecerem mais. O ganho na superfície de contato...” Qual é a função da hemácia?”.

Parecia surpreso com o fato de nenhum aluno dizer a resposta esperada por ele. *“Vocês não estudaram isso para prova? A prova foi semana passada, como é que vocês não sabem?”*. Um aluno sentado na fila da frente respondeu ao professor, mas o fez em um tom de voz que não consegui ouvir do lugar em que eu estava. A resposta do aluno provocou no professor uma exclamação: *“Que glóbulo vermelho é o cacete, já falaram aí, é a hemoglobina!”*. Notei que a aluna Carol conversava com colegas quando o professor Miguel interferiu interrompendo o que ditava para chamar a atenção da aluna: *“Presta atenção!”*. Em determinado momento da aula, ele disse à turma: *“a última questão é respondida pela primeira, mas tem que ter estudado...”* Notei que o professor Miguel parecia ter um grande conhecimento do assunto tratado em sua aula. Lembrei que o professor de matemática me dissera que Miguel *“é um ótimo professor”*.

Durante esta aula, percebi que o aluno João, que costumava responder às perguntas dos professores em todas as aulas que observei, não respondeu nem perguntou nada em voz alta ao professor Miguel. Observei que a aluna Rita não estava na sala de aula. Nesta

aula nenhum aluno ou grupo de aluno foi focado pelo professor. Cabe registrar que era um dia bastante chuvoso. Para minha surpresa, alguns alunos vieram à escola. Conversando com os alunos no intervalo, o aluno Marco me disse que veio a escola mesmo com chuva embora estivesse com uma “mulherzinha” namorando. Antes de começar a aula, as alunas Carol e Bia contaram que estudaram na mesma escola no ensino fundamental, próxima daqui. As alunas adoravam a escola citada. Contaram que foram reprovadas na 5ª e a 8ª. série, respectivamente. Depois de observar a sala de aula do professor Miguel, lembrei das apreciações que o aluno João fizera sobre as aulas desse professor:

“Para entender as aulas dele tem que prestar muita atenção, cada vez ele vem com nomes diferentes... Ele não é um professor que escreve muito no quadro. Só faz uns desenhos, explica os desenhos que ele fez. O resto é tudo explicação, falando... Às vezes a gente vai escrevendo que ele vai falando, umas coisas que a gente não sabe”.

Notei que nas aulas observadas o professor Miguel não focava nenhum aluno em particular. Em todas as aulas Miguel ditava a matéria para os alunos, que a transcreviam em seus cadernos. Em suas aulas os alunos parecem não saber a matéria tampouco fazem perguntas ao professor.

Sala de aula de português do 2º. ano

Numa segunda-feira de agosto de 2005, observei uma aula da professora de português. Cecília tinha cerca de 40 anos, branca, segundo minha percepção, bem simpática. Contou que era formada em literatura pela UERJ e que ingressara recentemente no mestrado da UFRJ. A aula começou com a professora de pé diante dos alunos, na frente da sala. Com um papel na mão, a professora Cecília começou a falar sobre a “necessidade de leitura” dos alunos. Durante vários minutos, ela leu para a turma a “carta” de uma pessoa que criticava a falta de leitura dos alunos da escola pública. Os alunos pareciam atentos embora alguns não conseguissem evitar o sono, que teimava fechar seus olhos; afinal, eram 21:00 h e muitos tinham trabalhado durante o dia. No final da leitura, a professora disse que concordava com tudo que estava escrito na carta. Notei que em alguns momentos ela parecia que falava para mim, deixando-me

ligeiramente constrangida, já que a carta continha explicações sobre a falta de leitura dos alunos com argumentos que eu não concordava.

Em certo momento, a professora passou a descrever em voz alta sua forma de trabalhar com os alunos. Disse que não costumava escrever no quadro, e que isso não significava que sua “aula não era aula”. Falou sobre modos de ensinar de colegas dizendo que “*alguns professores escrevem muito no quadro, enchem o quadro e não dão aula*”. Sempre em voz alta, disse que fazia com que os alunos lessem trechos de livros ali na sala de aula mesmo, já que “*muitos alunos não lêem em casa*”. Cecília citou uma aluna sua que “*repetiu várias vezes comigo; ela é analfabeta*”. Essa aluna hoje estava no terceiro ano, o que provocou em Cecília o comentário: “*não sei como*”. Observei que a professora falava dos alunos na terceira pessoa do plural; citou vários livros que “*eles*” tinham que ler, como “O cortiço”, “O quinze”, livros “*finos, portanto, fáceis de ler*”. Cecília contou que ela própria os tinha lido na escola em que estudou, onde tinha que ler “*tantos livros por semana*”. Notei que o aluno Marcio parecia querer dialogar com a professora. O rapaz fez comentários sobre livros que leu e tentava dar sua opinião sobre o que a professora dizia. Notei que Cecília não respondia ao aluno. Ela falou em voz alta que também estudara em escola pública no ensino fundamental e no médio, e que isso não a prejudicou nos estudos, já que tinha se formado em uma faculdade pública. Disse para todos que tinha feito dois cursos de pós-graduação e que estava fazendo mestrado.

Em dado momento, Cecília disse que os alunos da manhã eram melhores do que os da noite. O aluno Marcio declarou em voz alta que “*de noite não tem nada. De manhã tem muito mais coisa do que à noite, tem biblioteca, tem laboratório, tem aula de xadrez etc.*” Notei que Cecília não respondeu ao aluno. Ainda me olhando, a professora disse que o ensino à noite era mais fraco porque “*os alunos não querem nada*” dando como exemplo a sala “vazia”, segundo ela, com oito alunos presentes. Falou que fazia a parte dela, mas que alguns professores ficavam cansados desse desinteresse dos alunos e “*desistiam*”. “*Já ouvi muitos colegas falarem sobre os alunos: eles não querem nada, aí o colega não faz nada porque vocês não querem nada*”. Cecília explicou que entendia porque os professores não ficavam para dar a aula do último tempo, que

começava às 22:00. *“Nenhum professor fica até 22:40. Se o professor fica ele é mal visto pelos colegas, pois acham que ele vai quebrar a corrente”*. Sempre em voz alta esta professora declarou que *“ainda não ainda tinha desistido”*; estava ali, dando sua aula, *“mesmo que não tivesse quase ninguém”*. Às 21:50, a professora de português encerrou a sua aula, dez minutos antes de tocar a sineta.

Sala de aula de química do 2º. ano

Devo informar que na primeira entrevista com os alunos Rita e João, ambos citaram um determinado professor como exemplo de um bom professor. Suas descrições sobre o professor de química o definiam como *“um professor que dá uma boa aula”*, *“na aula dele a gente aprende”* e *“com ele todo mundo tira boa nota porque a gente aprende a matéria”*. Alguns alunos o descreviam como *“um professor que com ele todo mundo aprende”*. Eu esperava uma oportunidade para ir à escola fazer observação na sala de aula de Wilson, que dava dois tempos de aula na turma observada, duas vezes na semana. Um fato apressou minha decisão. Ao aplicar um pequeno questionário junto aos alunos da turma, sobre dados sociais como também suas opiniões sobre a escola e o ensino, a aula do professor de química foi a que mais apareceu como resposta à pergunta *“qual a aula/matéria que mais gosta”*. Além disso, nenhum aluno apontou no questionário essa matéria em resposta à pergunta *“qual matéria/aula que menos gosta”*. Os alunos justificaram suas apreciações com explicações como *“o professor de química sabe ensinar”*, *“o professor de química explica bem”*, *“é o professor que sabe ensinar a matéria”*, *“nesta matéria aprendo”* e coisas desse tipo. É claro que eu precisava, agora mais do que antes, observar a aula do professor Wilson. Eu pensava com os meus botões. *“Logo química! Que interessante eles gostarem de química!”*. Lembro que eu não entendia nada e achava esta matéria muito chata e difícil.

A primeira aula de Wilson⁷⁷ que observei foi em agosto de 2005. Às 22:00, um rapaz de cerca de trinta anos, chegou na sala de aula. Aquela não seria uma aula típica, pois era dia de *“recuperação”*. Cabe lembrar que nesta escola a *“recuperação”* é *“paralela”* às

⁷⁷ A história de Wilson está narrada no capítulo sobre os professores.

aulas e se trata de uma prova aplicada a alunos com nota “baixa” no bimestre; a nota nova substitui a nota “baixa”. Wilson começou a aula escrevendo do lado esquerdo do quadro: “*prova*”. Observei que se tratava de um exercício contendo cinco itens para os alunos da recuperação; do outro lado do quadro ele escreveu outro exercício para os outros alunos da turma. A partir da pauta, ele leu nomes dos alunos “em recuperação”; desses, observei que somente Lucio, aluno autodeclarado negro, estava na sala. Vi que Lucio saiu do lugar em que estava e sentou na fileira da frente, onde ficou em silêncio durante toda a aula fazendo a prova “de recuperação”. Para os demais alunos presentes, a aula foi desenvolvida em torno do seguinte exercício escrito no quadro: “*escreva as fórmulas estruturais dos seguintes elementos: etanol, propinol, etc*”.

O professor começou a falar em voz alta. Fez perguntas à turma. Notei que vários alunos responderam em voz alta. Percebi que quando um aluno não respondia a resposta esperada à determinada pergunta, o professor fazia uma outra pergunta tornando “certa” aquela resposta “errada”. Por exemplo, quando falou de bebidas que tinham em sua fórmula determinado álcool, o professor Wilson contou que os países fabricam bebidas alcoólicas de produtos que tinham em abundância no país. Deu alguns exemplos:

“na China tem muito arroz daí o saquê; no Brasil tem cana, daí a cachaça; e na Rússia, que produto tem em abundância e que é a base da vodka, bebida típica deste país?” .

Quando o aluno Pedro, autodeclarado negro, respondeu “*cacto*”, Wilson disse: “*o cacto, certo, era o produto usado na tequila, bebida típica do México e na Rússia era a batata que fazia a vodka*”. Observando a turma notei que todos os alunos pareciam atentos ao que o professor falava. Ouvi pela primeira vez a voz de alunos que nunca se manifestaram nas outras aulas que observei. Vi alunos respondendo em voz alta perguntas como: “*onde tem etanol?*”. “*A coca cola tem o que na sua fórmula?*”. Em certo momento, o professor mostrou uma fórmula escrita no quadro negro e perguntou: “*nesta fórmula aqui o que está faltando?*” Muitos alunos responderam ao mesmo tempo em voz alta: “*hidrogênio!*”. O professor perguntava: “*por quê?*” e os alunos sabiam explicar os porquês. Notei que os alunos sabiam justificar quimicamente suas respostas.

Observando a turma, vi que todos alunos pareciam atentos às perguntas e às respostas do professor e muitos falavam em voz alta. O professor não se dirigiu a um grupo de alunos, e sim a todos da classe. Rita e João não eram os únicos que respondiam em voz alta, como em várias salas de aula que observei. As alunas Julia e Ana, autodeclaradas pardas, que se sentavam sempre na frente, perto da porta, que não costumavam responder em voz alta aos professores, respondiam às perguntas de Wilson. O aluno Edson não estava dormindo, como na aula anterior de português, nem estava quieto como nas aulas de matemática observadas: estava desperto e respondia a várias perguntas que o professor fazia à turma. Percebi que o aluno Marco sabia responder a todas as perguntas de Wilson. Cabe notar que nas aulas da matemática observadas este aluno nunca respondera ou se dirigia ao professor Bia, aluna que raramente faltava à escola, mas que parecia alheia ao que os professores falavam, naquela aula de química não conversava com os colegas como de costume: anotava coisas em seu fichário. Notei que Bia sabia a resposta das perguntas de Wilson, pois falava a resposta certa baixinho. Ela me explicou porque não falava em voz alta como os demais colegas: *“tenho vergonha de responder alto”*.

Naquela aula de 40 minutos, observei que o professor pareceu aproveitar o tempo da aula: escreveu exercícios no quadro em que, ao invés de resolver ele mesmo, como os outros professores, conduziu os alunos a solucionar a partir de perguntas. Contou curiosidades, como a lenda da origem da cachaça que lera na internet. Comentou sobre a fabricação de alimentos, criticando o McDonald's pela qualidade da alimentação oferecida pela rede; trouxe exemplos do universo cultural dos alunos, como substâncias presentes no álcool que se compra na farmácia como também ampliou o conhecimento dos jovens presentes na sala trazendo novos exemplos. Embora somente oito alunos estivessem na aula, a última daquela noite, pude observar que apesar de alguns jovens terem trabalhado durante o dia, todos pareciam atentos e curiosos, respondendo aqui e ali as perguntas do professor. Através das respostas dos alunos, umas mais e outras menos “certas” e da apresentação de fatos interessantes e outros mais científicos, enfim, com comentários engraçados, alguns úteis e outros “politizados”, o professor conduziu a aula de forma a ensinar fatos químicos. Parecia ensinar a todos alunos e todos pareciam aprender com as respostas de todos. Os alunos pareciam conhecer o assunto; todos

anotavam em seus cadernos e fichários, todos faziam o exercício nos cadernos; muitos respondiam ao que o professor perguntava e alguns faziam novas perguntas. Ao me despedir da turma, Rita me olhou e disse em voz baixa, de sua carteira, parecendo orgulhosa: “*eu não disse?*”

Sala de aula de português do 2º. ano

Em outubro de 2005 fui à escola com o objetivo de observar uma sala de aula da professora de português. Cabe informar que no conselho de classe daquele bimestre, Cecília me disse para eu ir à escola segunda feira, pois ela “*daria aula*”. Resolvi, então, que naquele dia eu chegaria à escola às 18:00 para observar todas as aulas do dia: física, química, educação física, inglês e dois tempos de português. Cabe registrar que na última vez em que eu observara a sala de aula da professora Cecília, ela distribuía as provas corrigidas e fizera comentários sobre as notas. Por isso, eu estava aguardando a aula de português há quase três horas, já que a última aula que eu tinha observado foi de 19:00 às 19:40. Cabe registrar que a turma observada não tinha tido aula de educação física ainda nesse ano, que seria de 19:40 h às 20:20 h. Esse horário era “tempo vago”. Naquela noite, depois dos vinte minutos de recreio, 20:20 h às 20:40 h, a professora de inglês, cuja aula é depois do recreio, de 20:40 h às 21:10 h havia faltado. Fui informada por um funcionário que a professora de inglês entrara de licença e não seria substituída. Devo dizer que há duas semanas não tinha aula na escola. Na primeira semana de outubro, o motivo era a comemoração dos 40 anos da escola, e na segunda semana de outubro, anterior àquela em que estávamos, não houve aula por causa do conselho de classe e de um feriado “*emendado pelos alunos*”. Aquela era minha terceira tentativa de assistir aula da professora Cecília e eu esperara porque seria uma aula de dois tempos.

Quando a professora chegou, eu já estava sentada na sala. Assim que me viu, Cecília me chamou e disse em particular que hoje não daria aula, pois tinha um compromisso e iria só dar para a turma as notas daquele bimestre. “*Acabei de dar uma aula ótima de dois tempos, naquela outra turma que eu te falei... porque você não assistiu?*”. A professora disse que eu tinha que assistir aula da outra turma, pois “*aquela, sim, é uma turma ótima, muito melhor do que essa*”. Cabe registrar que Cecília era uma das poucas

docentes do sexo feminino da turma observada. As outras eram as professoras de inglês, que entrara de licença antes de eu fazer observação em salas de aula, a de educação artística e a de educação física: essas últimas não deram aulas no primeiro semestre.

A sala de aula começou com a professora se preparando para dizer as notas dos alunos do bimestre. Ao perceber que o aluno Bruno, autodeclarado branco, sentado na fileira de trás, estava de boné, Cecília ordenou que o aluno o tirasse comentando que “boné era proibido na sala de aula”. Cabe registrar minha surpresa ao ouvir aquela regra, pois o uso de boné pelos alunos foi uma das coisas que notei de diferente ao chegar nessa escola, já que sabia da proibição dessa prática em outras escolas, inclusive a escola de ensino fundamental da minha pesquisa⁷⁸. Nessa escola de ensino médio, observei muitos alunos usando boné, inclusive nas salas de aula e cheguei a pensar que tal uso era permitido nessa escola, por ser bastante comum em jovens daquela faixa etária de 17 a 24 anos, público da escola.

A aula se iniciou então com a professora Cecília elogiando um aluno por ter feito uma “página” na internet sobre o livro lido na disciplina. Fiquei surpresa, pois Ronaldo, autodeclarado branco, não costumava se dirigir aos professores nas salas de aula observadas, tampouco os professores se dirigiam a ele em particular. Citando várias vezes o nome de Ronaldo, ela escreveu no quadro o endereço da “página” por ele produzida. Em certo momento Cecília o comparou à classe, dizendo que Ronaldo era um excelente aluno, ao contrário dos outros da turma. Ouvi Ronaldo dizer em voz alta para a professora que o trabalho citado fora feito em grupo, mas Cecília pareceu não acreditar, pois disse em voz alta “*duvido*”. Cabe notar que durante a observação, Ronaldo sentava-se sempre no mesmo lugar, na fileira de trás, junto à janela, perto de outros dois alunos, Bruno e Rodrigo. Estes três alunos se definiram como brancos no questionário respondido. Nas aulas observadas, esse trio de alunos sentava-se sempre junto; assistiam às aulas sempre conversando em voz baixa durante toda a aula, escrevendo nos cadernos; não faziam perguntas aos professores tampouco respondiam

⁷⁸ Na escola fundamental observada o uso do boné na escola é expressamente proibido; qualquer adulto pode retirar o boné da cabeça do aluno a qualquer momento, como observei mais de uma vez. Na maioria das escolas de ensino médio observadas por outros integrantes do grupo de pesquisa o boné é proibido em sala de aula.

as perguntas dos professores feitas à classe, com exceção da aula do professor de química.

Antes de dizer as notas de cada aluno presente, a professora explicou que compôs as notas usando três critérios, chamados por ela de *“participação, prova e trabalho”*. O primeiro tinha “peso 2” e os outros dois tinham “peso 4”. Em ordem alfabética, Cecília começou a dizer em voz alta as notas dos alunos presentes, discriminadas segundo aqueles três aspectos. Anunciando que ia chamar somente os alunos presentes na sala de aula, disse o nome do aluno Bruno. Segundo a avaliação da docente, o aluno citado recebeu *“zero em participação, três na prova e zero no trabalho”*. Bruno retrucou afirmando que também tinha feito o trabalho da internet citado, que ele era do “grupo” de Ronaldo, o aluno elogiado. Num certo momento o aluno disse em voz alta: *“nós fez o trabalho”*. A professora pareceu indignada e o corrigiu em voz alta dizendo que *“não é assim que se fala, o certo é nós fizemos”*. Após as considerações, Cecília resolveu mudar a nota do aluno Bruno de 3 para 7 já que os três alunos - Bruno, Ronaldo e Rodrigo - afirmavam que fizeram o trabalho em *“grupo”*. Logo depois, Gilmar, que estava sentado na fileira da frente da sala e bem perto da professora, incluiu-se no grupo dizendo que também fizera o trabalho. A professora pareceu duvidar do aluno na medida em que retrucou em voz alta: *“tá, vou acreditar que você fez mesmo esse trabalho, você realmente tem capacidade de fazer esse trabalho na Internet...”* e resolveu perguntar em voz alta para Ronaldo se Gilmar também tinha feito o trabalho, ao que Rodrigo confirmou. Cecília continuou a chamar alguns nomes dizendo as notas. Murmúrios gerais na classe pareciam indicar que a nota dada ao critério de participação estava gerando discordância entre os alunos. Quando chegou a vez do aluno Gilmar, a professora disse que ele recebera nota 2 em participação. Notei que tal avaliação desagradou os outros alunos da classe, pois a turma toda reagiu, comentando que *“não era justo”*, dizendo que o aluno Gilmar *“quase não vem às aulas, ele ‘não participa’ ”*.

Cabe registrar que segundo minhas observações em salas de aula, Gilmar era um aluno que geralmente chegava no final das aulas, e sempre perguntava a um colega se o professor *“já tinha feito chamada”*. Ao ouvir a avaliação da professora, Gilmar pareceu muito contente, cumprimentou alguns colegas próximos e disse em voz alta algumas

expressões de contentamento contendo palavrões. A professora o repreendeu pelos “palavrões”. Observei que as alunas que se sentavam sempre juntas - Julia, Ana, Nanci, e Vivian - e que não costumavam faltar às aulas, tiraram a nota mínima em participação. A distribuição das notas continuou, sob comentários da turma, até que outro aluno – Marco - também foi avaliado com a maior nota em participação, ficando com nota 8,5 no bimestre. Lembrei que Gilmar e Marco foram classificados no conselho de classe do bimestre como alunos “de mau comportamento”. Comentários gerais da turma pareciam não concordar com a avaliação da professora. O processo continuou até que um determinado aluno, Marcio, recebeu zero em participação. Marcio reagiu de forma bastante indignada, ficou muito zangado, dizendo em voz alta: *“ah, é ? viu, não adianta nada me esforçar, a professora não vê e outros que não merecem tiram nota boa. Vou virar vagabundo”*. A professora explicou para Marcio e para todos que lhe deu zero em participação porque ele era um aluno que faltava muito, ao que o aluno retrucou dizendo: *“eu não falto muito... eu sempre participo quando venho, agora é que não venho mais...”*. O clima da sala foi ficando desagradável, os alunos reclamando, a professora falando ao mesmo tempo, até que de repente, a professora pareceu se descontrolar. Ela se aborreceu, disse que fazia mestrado e falou em voz alta olhando para mim:

“Viu porque eu falei para você assistir a outra turma? Não estou conseguindo dar aula, vocês não querem nada, escreve isso no seu caderno, aqui é assim, essa turma é muito ruim.”

O aluno Marcio continuou reclamando, do lugar quem que estava sentado. Dizia em voz alta que participava das aulas quando vinha, que fazia perguntas para a professora, enfim. Subitamente a professora dirigiu o olhar para mim, me perguntando parecendo aflita: *“o que você acha, ele vem às aulas? Ele participa?”*. Eu pensei: o que faço?

Aqui cabem algumas considerações. Ainda que durante todo o embate daquela aula a professora procurasse me incluir, eu conseguira até então me manter isenta e não dar opinião. Durante vários momentos da aula, ela se dirigiu a mim, em voz alta, dizendo: *“viu, escreve no seu caderno isso (...)”* ou *“isso mesmo, anota isso no seu caderno”* ou para a turma: *“viram? ela está anotando no caderno (...)!”*. Nas aulas da professora Cecília que fiz observação o aluno Marcio estivera presente. Para mim, aquele era um

dos poucos alunos da turma que procurava se comunicar com a professora durante as aulas. Senti-me numa encruzilhada: responder ou não à pergunta dirigida a mim de supetão? Achei que a professora estava me pedindo ajuda. Então, do lugar em que estava sentada, no final da sala, fiz um gesto com a cabeça um gesto afirmativo. Fiz mal? Por um lado sim, por não manter uma imparcialidade necessária como pesquisadora. Por outro lado não. Tenho limites como pesquisadora e não suportei presenciar o que me pareceu uma grande injustiça: tomei o partido do aluno de um aluno. Em determinado momento, as quatro meninas chamadas por alguns colegas de “clube da luluzinha” - Julia, Ana, Nanci e Vivian - também reivindicaram sua nota alta em “participação”. Ao fim e ao cabo, a professora Cecília acabou alterando a nota de vários alunos, inclusive a de Marcio, o mais indignado.

Após a saída dos alunos da sala de aula fui conversar com a professora tanto para me explicar quanto para saber o que a professora definia como “participação”. Quando Cecília respondeu que participação significava “*estar presente na sala de aula e participar*”, pude perceber naquele momento que o que nós professores chamamos naturalizadamente de “participação” dos alunos é, na verdade, um critério ambíguo e carregado de um julgamento moral. Para minha surpresa, Cecília explicou que alterou as notas dos alunos, pois se sentiu intimidada pela turma e mesmo ameaçada por alguns alunos. “*Você viu o jeito que Gilmar falou comigo?*”. Este aluno teve uma boa nota em português porque a professora sentiu medo dele. Interessante notar que a mesma situação que me levou a relativizar a categoria “participação” nas aulas serviu para a professora confirmar sua crença de que aqueles alunos eram “perigosos”. Cabe registrar que aquele foi um momento especial para mim, pois ao mesmo tempo em que percebi que chegara a hora de parar a pesquisa de campo por estar por demais envolvida com os alunos, entendi que a tão valorizada categoria “participação nas aulas”, que define o aluno “interessado”, é um critério difuso e confuso. E que a nota atribuída ao aluno não é exclusivamente pelo desempenho escolar.

5.3 Centro e periferia: a sala de aula não é para todos.

A descrição dessas diversas e variadas formas de salas de aula mostrou como a cultura da repetência se realiza na estrutura da aula. O professor ensina a alguns alunos e não a todos. A sala de aula se organiza numa estrutura que denominei metaforicamente de “centro e periferia”. No “centro” estariam os alunos a quem o professor dirige o ensino na sala de aula; na periferia estariam os outros alunos da classe. Esses dois grupos de alunos podem ser definidos segundo critérios observáveis, como por exemplo: os modos de perguntar do professor aos alunos, os modos de responder do professor aos alunos, os modos de perguntar dos alunos ao professor, os modos de responder dos alunos ao professor, os modos de assistir aula dos alunos, as formas de relação alunos – professor na sala de aula.

Como poderia ser descrita a estrutura de “centro e periferia”? Tudo se passa como se professor dirigisse o ensino a alguns alunos e não a todos os alunos da classe. Tais alunos seriam o “centro”. Os outros seriam a “periferia”.

Segundo os modos de perguntar, os alunos do centro têm suas perguntas, de modo geral, imediatamente respondidas pelo professor. As perguntas dos alunos da periferia via de regra não são respondidas pelo professor; principalmente quando essas perguntas versam sobre conteúdos de outras séries ou de outras matérias. Quando os alunos do centro fazem esse tipo de pergunta, muitas vezes o professor responde. Os alunos do centro têm suas respostas “erradas” corrigidas pelos professores imediatamente. As intervenções feitas por alunos da periferia são muitas vezes ignoradas pelo professor. Suas respostas, menos freqüentemente, são reformuladas para serem melhoradas.

Segundo os modos de responder, os alunos do centro costumam responder em voz alta espontaneamente às perguntas feitas pelo professor à classe. Os alunos do centro respondem freqüentemente a tais perguntas. Os alunos da periferia não costumam responder em voz alta quando o professor faz perguntas coletivas à turma. As respostas

dos alunos do centro são consideradas mais “certas” pelo professor do que as respostas dos alunos da periferia.

Quanto aos modos de relação aluno-professor, os alunos do centro são mais olhados pelo professor durante a explicação da matéria. Durante a aula, recebem mais contato visual do que os da periferia. O professor conhece os alunos do centro pelo nome. Os outros são tratados como grupo. Os alunos da periferia são menos chamados individualmente pelo professor a responder do que os alunos do centro. Os alunos do centro são mais chamados pelo professor a ir ao quadro.

Quanto aos modos de assistir a aula, ambos os alunos do centro e da periferia usam o caderno embora seus modos de usar o caderno sejam diferentes. Os alunos do centro olham para o professor e para o quadro para depois escreverem coisas no caderno; os da periferia copiam nos cadernos enquanto olham para o quadro e para o professor. Em geral, alunos da periferia copiam no caderno durante toda a aula. Alunos do centro copiam no caderno o que professor escreve no quadro como também o que o professor dita para a classe. Alunos da periferia costumam copiar no caderno coisas que o professor escreveu no quadro e coisas ditadas pelo professor. Os alunos do centro têm suas folhas ou cadernos emprestados para os outros alunos.

Em geral, os professores não costumam interferir quando alunos da periferia conversam em voz baixa com colegas, copiam em seus cadernos/fichários coisas de outras matérias ou dos colegas, ou mesmo dormem, caso tais atitudes não “atrapalhem” a aula para os alunos do centro.

Os alunos do “centro” são em menor número do que os alunos “periferia”. Não existe local específico da sala de aula em que alunos do centro se sentam, alunos da periferia idem. Em geral, os alunos do centro sentam-se mais à frente na sala de aula do que os da periferia, que são encontrados em todos os lugares da sala. Alunos do centro costumam ficar em grupos menores do que alunos da periferia. Os alunos do centro parecem saber mais a matéria do que os alunos da periferia. Os alunos do centro tendem a ter notas melhores do que os alunos da periferia.

Quanto ao sexo, não foi observado um padrão: alunas e alunos podem ser encontrados no centro e na periferia idem. Quanto à cor/raça, não foi observado um padrão. Alunos pretos, pardos e brancos podem estar tanto no centro quanto na periferia. Convém notar que no caso das aulas observadas, parece que alunos da periferia brancos fazem mais perguntas ao professor do que alunos da periferia pretos. Quanto à idade, os alunos do centro não são os mais velhos da classe.

A estrutura da sala de aula, apesar de ter um padrão universal no ensino fundamental ao médio, pode ser classificada em três tipos⁷⁹: 1) centro-periferia: aula em que centro e periferia são evidentes e o centro é bem menor em quantidade de alunos do que a periferia. Esse seria o tipo mais comum; 2) centro: aula em que não há periferia e todos alunos da sala estão no centro; 3) periferia: aula em que todos os alunos da sala de aula ficam na periferia do ensino e o centro é praticamente inexistente. Cabe ressaltar que essas três classes de salas de aula são mais indicativas de tendências do que de realidades absolutas.

“O tipo ideal não é um modelo perfeito a ser buscado pelas formações sociais históricas nem mesmo qualquer realidade observável. É um instrumento de análise científica numa construção de pensamento que permite conceituar fenômenos e formações sociais e identificar na realidade observada suas manifestações. Permite ainda comparar tais manifestações” (Charon, 2000).

Cabe notar que as salas de aula do primeiro tipo, centro-periferia, são as mais comuns na medida em que foram as mais encontradas no conjunto das salas de aula observadas. Nessas aulas tudo se passa como se alguns alunos fossem escolhidos para receber o ensino do professor. Tais alunos vão saber mais porque os professores os ensinam; eles recebem mais ensino. Os alunos da periferia são excluídos do ensino do professor na aula. Se o professor perguntar a todos, quem vai responder é quem sabe a resposta. O

⁷⁹Para explicar os fatos sociais, Weber propôs um instrumento de análise que chamou de “tipo ideal”. “O tipo ideal só existe como utopia e não é nem pretende ser um reflexo ou repetição da realidade, muito menos um modelo do que deveria ser o real, que nunca corresponde exatamente ao que se vê no conceito típico –ideal, mas pode ser explicado por ele em seus traços considerados essenciais. (Quintaneiro, Barbosa e Oliveira, 2001, p.134).

professor não ensina aos alunos que não sabem. Vou exemplificar com trechos das aulas descritas⁸⁰.

Adriana perguntou para a turma “*quem sabe?*”. Notei que alguns alunos levantaram os dedos, e outros ficaram de pé dizendo em voz alta: “*eu, eu, eu!*”. Ela chamou pelo nome os alunos que declararam que sabem para ir ao quadro, um de cada vez, para apontar o fonema que ela leu em voz alta. Percebi que um menino e uma menina não levantaram o dedo como os demais colegas; enquanto os que sabiam iam ao quadro, estas crianças ficaram olhando para o quadro em silêncio. A professora não os chamou ao quadro. As crianças que leram corretamente o fonema, quando voltavam para seus lugares, diziam para os colegas: “*isso é fácil!*”; “*isso é muito fácil!*”.⁸¹

Ao longo da aula, todos copiavam o problema do quadro. Em certo momento, ouvi o professor falar em voz alta: “*A matéria do 2º. grau de matemática e física é substituir os valores nas fórmulas*”. O professor perguntou para a turma em voz alta: “*não tem pi dos dois lados, então posso fazer o quê?*” Observei que João, que estava sentado no meio da sala, junto da aluna Rita, foi o único que respondeu em voz alta: “*cortar*”. Em determinado momento da aula, Augusto disse: “*a raiz cúbica de 27 é 3 porque 3 elevado a 3 é 27*”. Em outro momento ouvi Augusto perguntando em voz alta: “*qual é o problema que tem nesse problema?*” E ele mesmo respondeu: “*Tem centímetro e metro, então tem que converter*”.⁸²

Cabe destacar uma determinada sala de aula por ter apresentado uma forma peculiar de agir da professora, que ora dirigia a aula para parte dos alunos da turma ora dirigia o ensino para os alunos antes excluídos. Quando a professora ensinava para o centro, a periferia ficava excluída e vice-versa: o centro se transformava em periferia e a periferia virava centro. Passo a descrever um trecho dessa aula.

⁸⁰ Vou reproduzir alguns trechos das salas de aulas já descritas. Embora um pouco cansativo, esse recurso é necessário para descrever a estrutura centro-periferia proposta nesta tese. Vou identificar a sala de aula caso o leitor deseje localizar a descrição completa.

⁸¹ Ver terceiro parágrafo de “Salas de aula do CA (1º ano do ciclo)”.

⁸² Ver segunda “Sala de aula de matemática do 2º. ano” no último parágrafo.

Observei que muitos alunos faziam esse tipo de leitura lendo baixinho. Enquanto os demais alunos da turma liam coisas do livro, Leonardo permaneceu quieto, olhando para frente. Em dado momento a professora Ângela se dirigiu à carteira de Leonardo, onde ficou por alguns minutos. Pude notar que ela apontava com o lápis as sílabas das palavras para que a criança lesse em voz alta. De onde estava, a professora Ângela me explicou em voz alta: “*estou alfabetizando esse menino*”. Em seguida, se dirigiu a uma carteira do outro lado da sala e fez o mesmo com a aluna Lia. Cabe notar que Leonardo e Lia sentavam-se separados um do outro. Notei que quando ela deixou Leonardo, o menino voltou a ficar olhando para frente, em silêncio. Enquanto a professora Ângela dava atenção a estes dois alunos, separada e individualmente, os outros alunos ficaram sem atenção. Após alguns minutos em que ficou ocupada com esses dois alunos, a professora voltou-se novamente para a turma⁸³.

É interessante notar que algumas salas de aula do tipo 1 apresentaram uma característica peculiar: em determinado momento da aula o professor passou a se dirigir a todos os alunos da classe e a aula centro–periferia passou para o tipo centro. Vou transcrever um trecho como exemplo.

Era uma aula de biologia (..) Notei que a sala de aula se animou: subitamente todos os alunos pareceram despertados, muitos falavam ao mesmo tempo, muitos levantavam o dedo, todos tinham coisas a dizer. Aquelas crianças não só sabiam do caso do jogador como descreviam o acontecido, usando informações técnicas e precisas, relacionando outros fenômenos físicos ligados ao coração e à respiração (..) A professora procurou coordenar o debate que espontaneamente se travara naquela sala de aula, para que todos os alunos falassem. Os alunos discutiam entre si, todos participavam e as diferentes informações eram comentadas pela professora. Notei que a professora soube usar informações que os alunos traziam sobre a morte do jogador para ensinar conhecimentos de biologia, trazendo explicações científicas para o funcionamento do corpo humano. Observando uma sala de aula, pude perceber a mesma turma, o mesmo professor e dois tipos de aula⁸⁴.

⁸³ Ver “Sala de aula da segunda série (terceiro ano do ciclo)” no quinto parágrafo.

⁸⁴ Ver “Sala de aula da sexta série (602)” no primeiro parágrafo.

A pesquisa de campo também mostrou que em determinadas aulas não é possível identificar alunos do centro de alunos da periferia. São salas de aulas do tipo 2, nas quais não há periferia ou não é clara a separação entre centro e periferia, pois o conjunto dos alunos são centro. Nessas aulas, parece que todos os alunos respondem às perguntas feitas do professor. Em tais aulas, parece que muitos alunos sabem a “matéria”. O professor parece ensinar a todos da sala de aula e não se dirige a um grupo de alunos em particular. O professor faz perguntas em voz alta para todos os alunos e todos respondem ao professor. Todos os alunos da sala de aula estão incluídos na aula. O professor fala para todos e não somente para os alunos que sabem. Passo a exemplificar com um trecho da descrição.

O professor começou a falar em voz alta. Fez perguntas à turma. Notei que vários alunos responderam em voz alta. Percebi que quando um aluno não respondia a resposta esperada à determinada pergunta, o professor fazia uma outra pergunta tornando “certa” aquela resposta “errada”. Por exemplo, quando falou de bebidas que tinham em sua fórmula determinado álcool, o professor Wilson contou que os países fabricam bebidas alcoólicas de produtos que tinham em abundância no país. Deu alguns exemplos “*na China tem muito arroz daí o saquê; no Brasil tem cana, daí a cachaça; e na Rússia, que produto tem em abundância e que é a base da vodka, bebida típica deste país?*” .Quando o aluno Pedro, autodeclarado negro, respondeu “*cacto*”, Wilson disse: “*o cacto, certo, era o produto usado na tequila, bebida típica do México e na Rússia era a batata que fazia a vodka*”. Observando a turma notei que todos os alunos pareciam atentos ao que o professor falava. Ouvi pela primeira vez a voz de alunos que nunca se manifestaram nas outras aulas que observei. Vi alunos respondendo em voz alta perguntas como: “*onde tem etanol?*”. “*A coca cola tem o que na sua fórmula?*?”. Em dado momento, o professor mostrou uma fórmula escrita no quadro negro e perguntou: “*nesta fórmula aqui o que está faltando?*” Muitos alunos responderam ao mesmo tempo em voz alta: “*hidrogênio!*”. O professor perguntava: “*por quê?*” e os alunos sabiam explicar os porquês. Observei que os alunos sabiam justificar quimicamente suas respostas⁸⁵.

⁸⁵ Ver “Sala de aula de química do 2º. ano”, no terceiro parágrafo.

A pesquisa de campo revelou algumas aulas do tipo 3. São aulas em que todos os alunos ficam na periferia. Embora mais raras, foram observadas salas de aula onde não existe aluno “centro”. Em tais aulas, o conjunto dos alunos não responde ao que o professor pergunta em voz alta e o professor faz perguntas à classe que ele mesmo responde. Em tais aulas, o professor escreve a matéria no quadro e/ou dita em voz alta o que quer ensinar. O professor não se dirige a nenhum aluno da classe em especial. Nesse tipo de sala de aula, os alunos parecem não saber a matéria. Passo a descrever um trecho desse tipo de aula como exemplo.

O professor Miguel se dirigindo a turma toda, disse: *“Escrevam. Terceira questão: a bioconcavidade das hemácias é uma característica evolutiva, anatômica das células que contribui para o aumento...”*. Observei que todos os alunos estavam escrevendo em seus cadernos e fichários em silêncio. Notei, então, que o professor estava ditando algumas perguntas. Vendo que ele não lia as questões que ditava, comentei o fato com Marcio, que estava sentado perto de mim e este aluno definiu com precisão o que Miguel fazia: *“ele copia da mente”*. Em seguida o professor ditou a resposta da pergunta que fez. *“Evolutivamente, o ganho de uma superfície maior permitiu uma drástica redução na litragem sanguínea - litragem de litro -, explicou ele no meio da frase ditada, o que proporciona a simplificação do sistema cardio vascular e impede que o organismo tenha elevado consumo de energia...”*. Observei que três alunos da turma que chegara com o professor à sala de aula eram os únicos que tentavam responder às perguntas de Miguel à classe. Cabe notar que tais alunos, duas mulheres e um homem, aparentemente eram mais velhos do que os demais alunos, segundo minha percepção, parecendo ter cerca de trinta anos; sentavam-se juntos, na fileira do canto perto da janela. Mas se dirigiam ao professor em voz um pouco baixa, com muita hesitação, o que me impedia de escutar o que respondiam. Bia, uma das alunas da turma observada, que estava sentada perto de mim reclamou em voz baixa: *“as questões são enormes, a resposta é várias linhas, como vou conseguir responder na prova?”*. Em determinado momento, observei que o professor fez um desenho no quadro em silêncio e ao acabar disse à turma: *“Façam no caderno esse esqueminha”*. O professor não se

dirigiu a nenhum aluno ou grupo de alunos em particular. Ele ditava as frases andando pela sala⁸⁶.

Cabe registrar que no conjunto das aulas observadas o tipo 3, embora mais incomum, foi percebido algumas vezes. Perrenoud (1996) dá uma pista para explicar aulas em que os alunos não falam:

“Na escola, os professores têm o monopólio da palavra legítima. É talvez o único sítio, além da Igreja, do exército e dos tribunais – outras instituições igualmente fortes – em que alguém pode usar a palavra durante uma hora ou mais sem que ninguém ‘abra o bico’, ou só o faça clandestinamente, sabendo que se arrisca a ser chamado às ordens se ‘passar das marcas’. É uma situação bastante exorbitante mesmo em relação ao que se vive nas famílias ou nas empresas mais autoritárias. No mundo do trabalho ou das associações, o controle da palavra é muito atenuado. Na escola, o poder de falar e de mandar calar é terrivelmente assimétrico” (p. 432)(aspas do autor)

O princípio organizador da sala de aula é “a aula é para quem sabe”. Os alunos do centro “sabem” as respostas das perguntas feitas pelo professor à classe. A sala de aula se organiza em função dos alunos cuja resposta é aquela esperada pelo professor, a resposta considerada “certa” pelo professor. Durante a aula o professor acaba se focando nos alunos que “sabem” e excluindo os outros, que chamei de periferia. Dois trechos são exemplares do que afirmo.

Observei que os alunos que não sabiam fazer a conta copiavam do caderno dos colegas. Vi que o aluno sentado ao meu lado direito, Luiz, de 11 anos, copiou de seu colega Vitor, de 12 anos. Luiz disse para mim: “*não sei fazer por dois algarismos*”. Notei que a menina sentada do meu outro lado, “preta”, bem maior em tamanho que seus colegas de classe, não falou nada a aula inteira nem copiava nada no caderno aberto na carteira. Observei que Vitor, um aluno branco, de 12 anos, foi um dos que responderam certo a todas as perguntas da professora. Outra aluna, de óculos, também branca, que chamar de Márcia, de 12 anos, também. Ambos os alunos têm explicadora. Pareceu que a aula foi

⁸⁶ Ver “Sala de aula de biologia do 2º.ano” no meio do segundo parágrafo.

dirigida para os alunos que acompanhavam os cálculos que a professora perguntava e fazia no quadro.⁸⁷

A professora pediu para toda a classe ler do quadro. Alguns alunos leram em voz alta e outros alunos pareciam não saber ler as palavras do quadro, pois ficavam em silêncio olhando para o quadro. Observei que esses alunos não disseram não saber ler o que está escrito no quadro. Alguns desses alunos passaram a fazer outras coisas na sala. Muitos desenhavam. A professora disse: “*Viu, vocês têm preguiça de olhar*”.⁸⁸

Do ponto de vista do professor, os alunos que não respondem às suas perguntas “não estão interessados” ou “não querem aprender”. Em geral, quando o professor se dirige aos alunos da “periferia” é para dizer que eles não estão prestando atenção ou não estão “participando” da aula. Alguns trechos ilustram esta questão.

O professor fez perguntas em voz alta à turma. Alguns alunos levantavam o dedo parecendo pedir permissão para responder ao que o professor perguntava a turma e outros respondiam em voz alta as perguntas do professor sem levantar o dedo. Alguns alunos levantavam o dedo, mas o professor parecia não ver (..) Alguns alunos permaneciam quietos sem responder, nem perguntar nada ao professor nem ao colega. Observei que no decorrer da aula parecia que o professor respondia aos mesmos alunos embora não se dirigisse a nenhum aluno em especial. É uma aula onde muitos alunos perguntam coisas ao professor (..). Ao sairmos da classe o professor comentou sobre a turma “*são os mesmos que participam, toda aula é assim*”⁸⁹.

A professora perguntou à classe: “*Podemos escrever as vogais como?*” Tentando adivinhar o que ela queria como resposta, ouvi as crianças responderem “*a, b, c, d e, f, g...*”. Observei que os alunos tentavam várias respostas para chegar na resposta esperada pela professora. Não acertavam. A resposta esperada pela professora era “*com maiúsculas e com minúsculas*”. Em seguida ela escreveu no quadro “*A-E-I-O-U*” e se

⁸⁷ Ver “Sala de aula da quarta série (403)”, no segundo parágrafo.

⁸⁸ Ver “Salas de aula do CA”, no sexto parágrafo.

⁸⁹ Ver “Sala de aula de geografia da quinta série (503)”, no segundo parágrafo.

dirigindo à turma disse em voz alta: “*Não aprendem por quê? Porque não prestam atenção*”⁹⁰.

Ainda me olhando, Cecília continuou dizendo que o ensino à noite era mais fraco porque “*os alunos não querem nada*” dando como exemplo a sala “vazia”, segundo ela, com oito alunos presentes. Falou que fazia a parte dela, mas que alguns professores ficavam cansados desse desinteresse dos alunos e “desistiam”. “*Já ouvi muitos colegas falarem sobre os alunos: eles não querem nada, aí o colega não faz nada porque vocês não querem nada*”⁹¹.

A resposta do aluno provocou no professor uma exclamação: “*Que glóbulo vermelho é o cacete, já falaram aí, é a hemoglobina!*”. Notei que a aluna Carol conversava com colegas quando o professor Miguel interferiu interrompendo o que ditava para chamar a atenção da aluna: “*Presta atenção!*”⁹².

A estrutura centro-periferia se justifica nas explicações docentes. Para os professores, os alunos ficam na “periferia” da sala de aula porque “tem preguiça”, “não quer aprender”, “não presta atenção”, “não está interessado”, “não participa”, “falta muito”. O que pôde ser observado é que não estar no “centro” leva muitas vezes o aluno a se ocupar de outras atividades na sala de aula. Esse modo de agir pode ser observado desde as classes iniciais, quando os alunos pequenos que não estão no “centro” desenham, falam sozinhos ou dormem. Parece que os professores não percebem ou ignoram tais formas de agir, desde que não atrapalhem a aula para os alunos do “centro”. Como exemplo, transcrevo os seguintes trechos.

A maior parte da turma participou animadamente do exercício. Outros alunos pareciam alheios ao exercício, não respondendo às perguntas da professora. Muitos desses alunos faziam atividades como colorir desenhos no caderno ou brincar, enquanto falavam

⁹⁰ Ver “Salas de aula do CA”, no oitavo parágrafo.

⁹¹ Ver “Sala de aula de português da turma de 2º. ano”, último parágrafo.

⁹² Ver “Sala de aula de biologia da turma de 2º. ano”, penúltimo parágrafo.

sozinhos ou ficavam em silêncio. Adriana pareceu não notar. Percebi que tais atitudes não interferiam no andamento aula⁹³.

Depois que todos acabaram, Elza fez no quadro negro a correção do exercício para cada alunos conferir em sua folha. Observei que alguns alunos respondiam em voz alta o que a professora perguntava. Outros permaneciam calados. Notei que em geral os alunos que pareciam entender as contas de divisões e multiplicações eram os mesmos que entendiam as expressões. Olhando em volta reparei que os alunos que não respondiam à professora estavam agora dormindo ou fazendo outras coisas nas suas carteiras. Os que acertavam as respostas do exercício vibravam.⁹⁴

A professora refez a conta no quadro, passo a passo, perguntando em voz alta para a classe: “o que escrevo aqui? E agora escrevo o quê?” Notei que os alunos que já sabiam eram os que respondiam as perguntas da professora. Observei que durante sua explicação os alunos que não sabiam passavam a fazer outras coisas, como desenhar, olhar outras matérias... Rafael dormia. Eu via, mas ela parecia não ver, para meu desespero e espanto!⁹⁵

Os alunos que não sabem não são ensinados pelo professor para que aprendam. A pesquisa de campo mostrou alunos da periferia interessados em aprender. Outras razões fazem com que os alunos se calem na hora de responder ou perguntar em voz alta ao professor. Um dos alunos da turma observada como estudo de caso quando entrevistado lembrou que nas aulas do ensino fundamental achava que era o único que não entendia o que o professor ensinava, já que não via nenhum colega de sua turma dizer em voz alta que também não entendera; este aluno via isso como um problema dele.

“Às vezes eu tinha vergonha de perguntar. Porque muita gente na sala, dá até vergonha falar, será que só eu não entendi isso aí? A pessoa pensa: ninguém pergunta, então todo mundo entendeu. Mas muita gente não entende, não entendeu, fica com vergonha de perguntar. Eu ficava assim parado, esperava a aula acabar” (aluno João, personagem no capítulo sobre os alunos).

⁹³ Ver “Salas de aula do CA”, terceiro parágrafo.

⁹⁴ Ver “Sala de aula da quarta série (401)”, terceiro parágrafo.

⁹⁵ Ver “Sala de aula da quarta série (403)”, terceiro parágrafo.

Quando perguntei a alguns alunos da classe observada que costumavam ficar na “periferia” porque não costumavam se dirigir em voz alta ao professor na sala de aula, ouvi explicações justificadas em algumas características pessoais que os alunos julgavam ter. Nanci explicou que não costumava perguntar ao professor na sala de aula o que não entendera porque a seu ver: “*tenho a mente pouco desenvolvida*”. Jonas explicou que não costumava fazer perguntas em voz alta ao professor na sala de aula porque “*minha fala tem defeito*”. Goffman, falando sobre o estigma, diz:

“Os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que na verdade ele ficou abaixo do que realmente deveria ser” (Goffman, 1982, p.19)

Percebi que para esses professores e alunos, não saber é culturalmente compreendido como um defeito pessoal, uma deficiência do aluno. Essa forma de explicar que o aluno não sabe por causa de um “problema” da natureza do indivíduo é uma maneira de biologizar, individualizar, naturalizar a relação de ensino. Na verdade, ensinar é um ato relacional: o professor se relaciona com os alunos na sala de aula ensinando-os. O que a pesquisa mostrou é que há alunos que não sabem porque o professor não os ensinou na sala de aula. Quando o professor não ensina, o aluno não vai saber. Os professores creditam ao aluno algumas características que justificam o “não saber”. O estudo mostrou que alunos que deixam de ser foco do professor se tornam “periferia” na sala de aula.

“As diferenças de qualidade de comunicação entre os alunos e o respectivo professor explicariam a razão pela qual alguns alunos levam mais tempo do que outros para realizar determinadas tarefas. Assim o segredo do sucesso individual deveria ser encontrado nas interações que se estabelecem entre o professor e cada aluno ou cada grupo de aluno” (Forquin, 1995, p.326).

As teorias de aprendizagem mostraram que todo ser humano é capaz de aprender: aprender é inerente à condição de humano. Todos somos capazes de aprender. Claro que uns mais, outros menos, mas de fato não existe aluno incapaz de aprender. A sala de aula é para o aluno que *quer* saber é um mito que psicologiza o ensino.

Parecia que todas crianças sabiam ler o “ba” e queriam ler em voz alta. A professora me disse apontando para Mauro, o menino que não fizera o ditado dizendo “*viu, quando Mauro quer...*”. Adriana acompanhará a turma no próximo ano do ciclo⁹⁶.

O estudo sobre e na sala de aula mostrou que em algumas aulas há uma maior relação de “ensinagem” do que em outras.

“Como muitos mestres dizem hoje: descobrimos que o problema não é de aprendizagem, mas de ‘ensinagem’. Se 52% dos estudantes não sabem interpretar um texto é porque os mestres não estão conseguindo ensiná-lo”.(Maggie, 2004).

Se o professor não conduzir a aula de forma a que todos os alunos possam responder, alguns alunos vão liderar a aula. Alguns autores dizem que menos peso deve ser concedido, de fato, a alguns alunos, que representam o risco de monopolizar a aula (Bressoux, 2003). Interessante notar que alguns alunos da escola 2 descreveram “*uma aula é boa quando...*” usando os seguintes termos⁹⁷:

“Quando o professor interage com a turma inteira, quando tenta ajudar a todos” (Ronaldo, 1º. ano).

“Quando o professor interage com os alunos. Faz a aula ficar legal, atraente, mesmo a matéria sendo chata” (Rodrigo, 2º. ano).

“Quando o professor tem jogo de cintura e sabe explicar a matéria para todos os alunos entenderem de forma bem clara e fácil” (Alexandre, 2º ano).

“Uma aula é boa quando todos os alunos conseguem entender a idéia que o professor está querendo passar sobre a matéria” (Igor, 3º. ano).

“Quando o professor consegue atrair meu interesse para a aula, não fica só na mesma coisa, quando consegue motivar os alunos” (Ronaldo, 2º. ano).

A observação de campo mostrou salas de aula repletas de alunos que querem aprender. E que não aprendem; ou que aprendem menos do que seus colegas. São alunos que são menos ensinados do que outros porque o professor não se dirige a eles na sala de aula. A observação das salas de aula mostrou que o professor parece não (saber) ensinar ao aluno que não sabe. Embora esta frase pareça contraditória, as descrições a seguir podem exemplificar o que afirmo.

⁹⁶ Ver “Salas de aula do CA”, sétimo parágrafo.

⁹⁷ Essas respostas foram colhidas na aplicação de um questionário junto a alunos da escola estudada que fazia parte da Pesquisa sobre o Sucesso Escolar, citada na introdução dessa tese.

A professora permaneceu um tempo nesse exercício: lia um fonema e chamava um aluno ao quadro para apontar com o dedo qual o fonema lido por ela. Todos os alunos que levantaram o dedo foram chamados para ir ao quadro negro. Dentre esses, notei alguns alunos apontando no quadro negro um fonema diferente daquele que a professora leu; Adriana não os corrigiu⁹⁸.

Em dado momento Raquel, uma das alunas que fazia o teste, perguntou ao rapaz: “simétrico é como se fosse o antônimo?” O monitor não respondeu. Olhando para as folhas de exercícios, observei que quando o exercício tinha números com sinal negativo, por exemplo, $(+8) + (-2) = ?$, Raquel e Vânia pareciam “errar” mais as respostas. Raquel, Vânia e uma outra menina tentaram fazer o exercício. Disseram que não sabiam e responderam algo que o monitor corrigiu dizendo em voz alta a resposta “certa”⁹⁹.

Andréia, uma menina branca, de óculos se levantou e foi ao quadro negro; a menina escreveu no quadro a conta da mesma forma que tinha feito no papel, assim como seus colegas chamados. A professora vai ao quadro, olhou a conta de cada um dos cinco alunos e riscou com um grande X as contas que considerou “erradas” tendo em vista o resultado final. A conta que Andréia fez foi riscada. A menina apagou e recomeçou a fazer a mesma conta. Andréia fez novamente a conta da mesma forma e chegou no mesmo número de antes. Elza novamente passou, olhou as contas dos alunos que foram ao quadro e a de Andréia. Conferiu a conta de quem acertou, riscando novamente a conta de Andréia. A menina refez a conta encontrando o mesmo resultado que ela sabia, agora, que estava errado. Ela olhava para um lado e para o outro lado. Agora a menina fez a prova real e ela mesma conferiu sua conta; e ela mesma a apagou, pois a prova real indicou que errara. Ela apagava, ela refazia e ela conferia o resultado: errado de novo. A professora passava, conferia todas as contas e novamente riscava com um grande X a conta de Andréia. Até a aula acabar, Andréia permaneceu no quadro tentando acertar sua conta. Andréia não sabia fazer a conta e a professora não a ensinava a fazer certo. “*Toda vez ela erra*”, ouvi de um aluno da turma¹⁰⁰.

⁹⁸ Ver “Salas de aula do CA”, terceiro parágrafo.

⁹⁹ Ver segunda “Sala de aula de matemática do Programa Sucesso Escolar”, segunda descrição, segundo parágrafo.

¹⁰⁰ Ver “Sala de aula da quarta série (401)”, quinto parágrafo.

Notei que ele escreveu no quadro uma equação do primeiro grau. O próprio professor resolveu a equação enquanto explicava em voz alta “*isso é assim, número com raiz não pode... aqui tem que tirar o mmc; o mmc é assim, lembram? Sai dividindo pelos números primos... Quando é o mesmo denominador soma e mantém o denominador*”. Observei que ele não explicava os porquês. Uma aluna, Carol, que se declarou branca, perguntou em voz alta: “*Ué, dois é primo?*” Notei que o professor não respondeu à pergunta da aluna e continuou a resolver no quadro. Em determinado momento, o professor escreveu no quadro “ $10X = 28$ ”. Um aluno sentado atrás perguntou em voz alta: “*não é para mudar de sinal quando muda de lado? Não fica $X = 28 - 10$?*”. Notei que o professor não respondeu. Observei que outros alunos da sala compartilhavam da mesma dúvida fazendo a mesma pergunta entre si enquanto olhavam com atenção para o quadro esperando a resposta do professor. O professor disse em voz alta que “*o cálculo correto é $X = 28/10$* ”.¹⁰¹

É interessante notar que a disciplina faz parte da cultura da sala de aula. Em todas as aulas foram observadas advertências, ameaças e punições dos professores em relação a determinados modos de se comportar, de falar, de vestir, de sentar dos alunos. Na verdade, o professor parece ensinar mais para os alunos que se comportam de um certo modo do que de outro: o que faz perguntas de forma “adequada”, o que faz perguntas “certas”, o que “não falta”, o que não faz “bagunça”, o que fala “corretamente”, enfim, o aluno que se adaptou à disciplina escolar. Os exemplos a seguir são ilustrativos do que estou dizendo.

O professor fez uma pergunta à turma. Os alunos e o professor riem de Carol, quando ela falou em voz alta guerra do “paraguais” ao invés de corrigir¹⁰².

Em determinado momento da aula, a professora se dirigiu a mim e disse em voz alta “*o Ivan é ‘turista’*”, apontando para um aluno miúdo, branco, que se sentava na fileira da frente num canto e fizera uma pergunta que a professora não respondera.¹⁰³

¹⁰¹ Ver “Sala de aula de matemática do 2º ano”, última descrição em junho de 2005 no primeiro parágrafo.

¹⁰² Ver “Sala de aula de história do 2º. ano”, primeiro parágrafo.

Quando entrei na sala, a professora falava para os alunos: “*vocês na escola aprendem a respeitar o outro, os limites e regras: quais são as regras da escola? Não correr, não pode jogar coisas no chão...*”. Esta conversa durou vários minutos¹⁰⁴.

Em determinado momento, Julia disse em voz alta para a turma que os alunos eram muito bagunceiros, que conversavam muito e citou nomes de alguns que “*hoje estão mais no alto*”; referindo-se a um aluno presente, falou que “*hoje Gustavo é mais respeitado pela turma porque é menos bagunceiro*”.¹⁰⁵

Muito tempo da aula é investido em disciplina. É como se para a sala de aula funcionar fosse necessária muita disciplina. A disciplina precede o ensino. Alguns exemplos abaixo demonstram o que afirmo.

De repente a professora interrompeu o que estava explicando para se dirigir a um determinado aluno dizendo em voz alta: “*eu deixei você, Bento, ficar fora do lugar porque estava com frio e você tira o casaco?*” Observei que a professora mandou um aluno que entrou na sala cuspir o chiclete no lixo. “*Prepararam o texto?*”, perguntou a professora para a turma¹⁰⁶.

“*O aço é uma ótima descoberta, não enferruja... Será que eu vou ter que separar vocês?*”, disse o professor interrompendo o que ensinava e se dirigindo a dois meninos que conversavam na sala¹⁰⁷.

Cabe notar que nas aulas observadas não foram percebidas variações em termos de métodos de ensino, aqui considerados “as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico” (Libâneo, 1994). Nesse sentido, não foi observado o uso de recursos didáticos além do quadro negro e giz. Não foram observados

¹⁰³ Ver “Sala de aula de português da sétima série (701)”, final do segundo parágrafo.

¹⁰⁴ Ver “Sala de aula da segunda série (terceiro ano do ciclo)”, primeiro parágrafo.

¹⁰⁵ Ver “Sala de aula da quarta série (403)”, segundo parágrafo.

¹⁰⁶ Ver “Sala de aula de português da sétima série (703)”, segundo parágrafo.

¹⁰⁷ Ver “Sala de aula de geografia da quinta série (503)”, segundo parágrafo.

procedimentos ou estratégias de ensino como jogos ou competições intelectuais entre os alunos bem como dinâmicas de grupo, instrução individualizada ou estudo dirigido. Não houve aulas ministradas em laboratórios e biblioteca. Nas salas de aula que observei os professores de ciências da natureza não fizeram experiências físicas, químicas ou biológicas em aula. Não foram observadas em salas de aulas discussões de filmes, de programas de televisão tampouco de músicas conhecidas pelos alunos.

Cabe registrar que em relação ao conjunto de professores, não se verificou um padrão em relação ao sexo, à idade, ao tempo de escola ou ao tempo de magistério que os definisse em relação à estrutura centro-periferia. Em relação à formação dos professores vis a vis a estrutura centro-periferia, todos os professores, tanto os de ensino fundamental, quanto os da escola de ensino médio, têm graduação em nível superior. Os professores desse nível de ensino têm sólida formação técnica, alguns inclusive fizeram duas graduações. Todos os professores cujas aulas foram observadas têm um ou dois cursos de pós-graduação, sendo que uma professora da escola de ensino fundamental fez mestrado e uma professora da escola de ensino médio está cursando mestrado.

A estrutura centro - periferia deve ser entendida como um “fato social”. Como disse Bourdieu (1990), “o mal da sociologia é que ela descobre o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostam de ver a necessidade ou a natureza e que descobre a necessidade, a coação social, ali onde se gostaria de ver a escolha, o livre arbítrio”. A pesquisa de campo mostrou que a estrutura centro-periferia é uma estrutura hierárquica produzida pelo professor, mais ou menos consciente, na sala de aula.

“Os sujeitos que vivem numa sociedade não têm necessariamente conhecimento do princípio da troca que os governa, assim como o sujeito falante não precisa, para falar, passar pela análise linguística de sua língua. A estrutura é, antes, praticada por eles como óbvia. Por assim dizer, ela os têm mais do que eles a tem (...)” (Merleau Ponty, 1975).

O professor é agente condutor da sala de aula. A pesquisa de campo mostrou, também, que o professor é o agente social capaz de reduzir ou ampliar o “centro” em sala de aula.

“Todavia, nós acreditamos que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo, que sofre os efeitos de uma situação sobre a qual ele não tem controle. Ele guarda, sem dúvida, uma razoável margem de manobra no seio dessas diversas pressões (da instituição escolar, dos pais dos alunos,

dos colegas de escola, dos próprios alunos... enfim de sua situação ao mesmo tempo institucional e local); sua habilidade a jogar com elas ou a se valer delas constitui, provavelmente, um fator de eficácia. As experiências realizadas mostram, além disso, que o professor pode mudar algumas de suas práticas e que isto tem repercussão sobre o comportamento e as aquisições dos alunos” (Bressoux, 2003, p.27).

Essa estrutura ritual pode ser explicada pelo que a literatura chamou de “efeito Pigmalião” de Rosenthal e Jacobson (1968). Esses autores mostraram o que vários estudos anteriores já indicavam: o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos.¹⁰⁸ O que esses estudos demonstram é que os alunos têm padrões de interação diversos com os professores na mesma sala de aula.

“Os estudos experimentais em geral mostram que, quando o efeito das expectativas funcionam, há probabilidade de os professores interagirem mais frequente e efetivamente com os alunos em relação aos quais têm altas expectativas’ (Gomes, 1974, p.117).

A literatura se acha dividida em determinar em que se fundamentam as expectativas do professor: o desempenho efetivo em sala de aula ou características atribuídas como sexo, cor/raça, idade, ou posição social (Gomes,1994).

Minhas observações em salas de aula me levam a concluir que de fato os professores escolhem alguns alunos para receber mais ensino. As histórias dos estudantes, mostrando sua história social, revelaram que existem dois tipos de alunos no “centro”. Os primeiros, conforme a teoria da reprodução, são alunos cujas condições extras escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula e os segundos, conforme esse estudo demonstrou, são alunos com condições sociais menos privilegiadas. De acordo com o “efeito Pigmalião”, tais alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor. A minha observação nas salas de aula dessas duas escolas me levou a descrever como se estrutura hoje no Brasil esse efeito descrito pela literatura.

¹⁰⁸ A resenha de Brophy e Good (1974) e Becker (1952) abordam essa questão.

Capítulo 6 – Os Conselhos de Classe: o ritual e o juízo professoral

O objetivo deste capítulo é descrever os modos professorais de julgamento e as formas escolares de classificação: como os professores julgam os alunos, o que julgam e com que critérios. Segundo Bourdieu (1999):

“As operações de classificação (...) são sem dúvida o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto as ‘escolhas’ fundamentais do sistema reproduzido” (p.188).

O juízo professoral se realiza nos conselhos de classe. Em toda escola existe um ritual pedagógico chamado de conselho de classe, espaço em que os professores avaliam o desempenho e decidem o destino dos estudantes na escola. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se institucionaliza nos conselhos de classe. Como funcionam os conselhos de classe? Quais são os modos de julgamento dos professores? Como se decide se um aluno será reprovado? O que é valorizado no juízo do professor? Que aluno é bem ou mal julgado e a partir de que critérios?

Para responder a estas perguntas, observei conselhos de classe das duas escolas. Cabe registrar que não foi fácil entrar tampouco realizar as observações de campo nesse espaço. Provavelmente porque o conselho de classe pode ser visto como o local mais privado da escola do ponto de vista dos professores, na medida em que, como também percebeu (Mattos, 2005), os docentes expressam livremente suas impressões sobre os alunos nessa cerimônia. Nesse sentido, cabe notar que durante as observações nos conselhos eu me sentia tanto privilegiada por ter sido aceita naquele espaço íntimo “dos professores” quanto um pouco desconfortável por ouvir as apreciações dos professores sobre os alunos, muitas vezes objetivadas por adjetivos desabonadores.

“A brutalidade manifesta de certas qualificações não deve enganar: a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique a um trabalho e não a seu autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda aperfeiçoáveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros, a situação de correção que autoriza que se inflija uma correção simbólica como em outros lugares e em outros tempos se infligiam correções físicas, a tradição de dureza e de disciplina que todas as ‘escolas de elite’ têm em comum, nada disso é suficiente para explicar a complacência e a liberdade da

agressão simbólica que se observam, em todas as situações de exame”.
(Bourdieu, 1999, p.197) (grifos do autor)

Como foi minha entrada e permanência nas reuniões dos conselhos de classe? Na escola de ensino fundamental, eu obtivera permissão da diretora para assistir a todos os conselhos; isso foi possível, como ela própria explicitou diversas vezes, em função da minha condição de amiga da professora Ana, que além de ser antiga na escola era também bastante respeitada pelos colegas. Já na escola de ensino médio, depois de longa negociação com a diretora e vice-diretoras, tive permissão de assistir somente o conselho de classe da turma observada como estudo de caso. Mesmo assim, sempre que o conselho se reunia, a cada bimestre, eu tinha que pedir novamente a autorização das três diretoras para observar as reuniões como também explicar mais uma vez o objetivo da pesquisa. O consentimento da diretora da noite - turno da turma observada como estudo de caso - para que eu pudesse entrar na sala onde o conselho estava reunido era sempre dado somente após o consentimento das outras duas diretoras ¹⁰⁹.

Neste capítulo, descreverei primeiramente os conselhos da escola de ensino fundamental depois os conselhos da escola de ensino médio. Cabe registrar que os nomes dos alunos são fictícios e os professores não serão identificados. Foram observados três conselhos de classe em cada escola, durante o ano de 2004, na escola de ensino fundamental e na escola de ensino médio, em 2005. Em ambas observei o último conselho do ano letivo, em dezembro de cada ano, em que é decidido o destino dos estudantes na escola.

A estrutura dos conselhos de classe nas duas escolas pesquisadas seguiu o mesmo padrão. No dia do “COC”, como são chamadas tais reuniões, não havia aulas na escola. Os “COCs” foram presididos por uma ou duas pessoas, em geral coordenadores pedagógicos, vice-diretoras ou diretoras. Os alunos julgados nos conselhos são aqueles com notas ou conceitos baixos. Os professores manifestam seu juízo acerca de cada aluno julgado; estes são citados um de cada vez em voz alta pela pessoa que conduz o conselho, por turma: pelo nome, na escola de ensino fundamental e por número, na escola de ensino médio. Em alguns momentos, muitos professores falam ao mesmo

¹⁰⁹ Como os conselhos aconteciam na mesma sala e no mesmo dia havia conselhos de várias turmas, consegui observar alguns poucos conselhos de turmas diferentes da observada.

tempo e podem ocorrer discussões. É interessante notar que existe uma regra universal em ambas as redes: os alunos só podem ser reprovados se o forem em três matérias. Tal norma levava os professores a negociar entre si as notas de forma a reprovar ou não reprovar alguns alunos. A descrição a seguir apresenta fragmentos das reuniões e tem o objetivo de explicitar a estrutura dos conselhos de classe, o que os professores julgam e em que termos.

6.1 A Escola 1

Observei três conselhos de classe da escola de ensino fundamental: em abril, em julho e o último, em dezembro de 2004¹¹⁰. Para exemplificar, passo a descrever algumas cenas do primeiro conselho do ano letivo, realizado no final de abril de 2004.

Cheguei à escola com minha informante, a professora Ana; entrando na “sala dos professores”, onde aguardaríamos a reunião começar, percebi que várias professoras já se encontravam no local; algumas conversavam sobre os alunos:

“O que eu faço com Alan? Ele já é repetente... Ele tem problemas de ortografia. O que eu faço com ele? Ele não consegue copiar frases sem erros...”.(comentário de uma professora).

“Se você dá um R para o aluno R e ele acha que está B desestimula; se você dá B ele se acha. Por isso eu prefiro dar R”. (palavras de uma professora vista pelas colegas como uma boa professora).

“R é de 6,5 a 5.”(explicação de uma professora para outra).

“O primeiro COC e o último são os piores. O último é o pior. O primeiro é pra gente segurar os colegas que querem sair dando O e MB. Aqui também aparecem as diferenças entre as avaliações dos colegas” (explicação de uma professora).

O “conselho” teve lugar em uma sala de aula no segundo andar da escola. Notei que os professores que já estavam no local sentavam-se nas carteiras dispostas em círculo. Observei no quadro negro o seguinte texto escrito explicativo de como usar os conceitos adotados na escola – Ótimo, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente - para avaliar os alunos.

¹¹⁰ O do primeiro bimestre, o do segundo e o do último bimestre do ano letivo.

“lembrete: ÓTIMO: quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas.

MB: quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e necessitar um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e com os colegas.

BOM: quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e com os colegas.

R: quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos em relação ao período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e com os colegas.

I : quando o aluno não atingir os objetivos propostos”.

Essas palavras foram escritas no quadro pela coordenadora pedagógica, que junto com a diretora, comandavam o encontro. A diretora apresentou os seis novos professores aos demais colegas. Estavam na sala vinte e cinco professoras e dois professores, a coordenadora pedagógica, a diretora e eu, quando o conselho de classe teve início às 9:00 h. A diretora abriu a reunião fazendo comentários de ordem geral sobre como os docentes deveriam agir com os alunos.

“Não entrem na sala suja; eles têm muito o hábito de jogar papel no chão... não deixem o chiclete, a moça sofre para tirar o chiclete do chão, tirem o chiclete do aluno...Tem que colocar para o aluno se ele prefere a prova no quadro ou em xerox, se é xerox eles terão que pagar... Conheço nossos alunos; todos podem pagar. A gente tem que conduzir o aluno a preferir o xerox... Os alunos querem sair da sala entre uma aula e outra, não é para deixar...O almoço do primário da manhã é de 11:30 às 11:45... Não sair da sala deixando criança na sala, esperar pela distribuição das cadernetas... Revistas são bem vindas. Mas ‘NOVA’ e ‘Marie Claire’ têm matérias relacionadas a sexo e isso não deve ser lido sem orientação; eles ficam alterados em matérias como plástica nos seios etc”.

Observei que às 9:30 h várias professoras e a diretora se levantaram e saíram da sala. Minha informante esclareceu que aquelas que se retiraram eram professoras das séries iniciais, cujo conselho se realizaria separado. *“Em uma sala ficam os professores do ‘primário’ (1ª a 4ª série) e em outra os do ‘ginásio’ (5ª a 8ª série)”.* Após alguns segundos em dúvida para definir qual conselho iria observar, optei pelo conselho do “ginásio”. Minha decisão se deu porque até aquele momento do trabalho de campo eu

observara mais salas de aula deste segmento e também para ficar junto de minha informante, professora de português de turmas de 5^a. à 8^a. série, que poderia esclarecer aquilo que porventura eu não entendesse.

Devo informar que o propósito do conselho de classe na escola fundamental era decidir quais alunos naquele bimestre ficariam com conceito “I”¹¹¹, o mais baixo na hierarquia da nota escolar: ótimo (O), muito bom (MB), regular (R) e insuficiente (I). Deve-se registrar que os alunos com conceitos maiores ou iguais a “R” via de regra não são discutidos no conselho de classe. A dinâmica da reunião era passar por todas as turmas da 5^a. à 8^a. série da escola; por série e por turma. Nesse dia, a primeira turma discutida foi a quinta série: iniciando pela turma 501, depois a 502, a 503, a 504; em seguida a sexta série: a turma 601, 602 etc, e assim sucessivamente, até as duas oitavas séries: a 801 e a 802¹¹². A coordenadora falava em voz alta o número da turma e citava os alunos com “I” pelo nome; alguns “casos” de alunos eram discutidos; os professores ratificavam o I ou mudavam o conceito do aluno para R. No final da reunião, muitas professoras se queixaram do cansaço, algumas ficaram distraídas. *“Não pode parar, tem que acabar hoje... É lei. Algumas não podem à tarde”*, disse-me uma professora me explicando que não poderiam interromper o ritual do conselho.

A seguir descreverei a discussão do desempenho escolar de uma turma de 5^a. série no primeiro conselho do ano. As discussões de todas as turmas se deu de acordo com esse mesmo padrão:

“A coordenadora disse em voz alta: Turma 501.

Professora 1: Nessa turma existem disparidades entre os alunos, não só de comportamento como de desempenho cognitivo.

Professora 2: Para mim essa turma arrebentou, é uma ótima turma.

Coordenadora: Tem algum I (insuficiente)? Pedro está deslocado. Ele repetiu na particular.

Professora 3: Pedro está não adaptado, ele não se relaciona com os colegas.

¹¹¹ As escolas públicas de ensino fundamental avaliam seus alunos com conceitos e não com notas numéricas. Cabe informar que essa é uma questão criticada por alguns professores da rede estadual, e alguns professores a relacionam com a repetência; nesse sentido os comentários sobre essa questão emergirão das falas e das crenças dos agentes.

¹¹² Nos conselhos dos outros bimestres a ordem das turmas discutidas foi outra. Essa ordem depende da negociação entre os professores presentes.

Professora 2: Em geral é difícil dar 'O' na quinta série, mas nessa turma eu dei vários 'Os'.

Coordenadora: A Maria Silva: ela está praticamente analfabeta. É uma menina muito boazinha. Está com I em história e I em geografia.

Professora 4: Estou em dúvida entre o I e o R.

Coordenadora: Se é para segurar, segura na quinta, porque depois não dá. Os pais aceitam melhor ficar na quinta série do que na 6ª. ou na 7ª.

Professora 4: Ela não era nossa no ano passado. Ela é tristonha, pede para ligar para a mãe... Será que se a gente der I não vai ser pior?

Coordenadora: Deixa I em inglês e geografia e vamos manter o R em história. E o David? Está com I em história... .

Professora 2: No 2º. bimestre é que a gente tem que dar I, não agora.

Professora 5: Eu não vou abrir mão do meu 'I' ”.

No segundo conselho de classe da escola de ensino fundamental, em julho de 2004, observei o COC das turmas do Jardim, do ciclo - formado pelas classes de Alfabetização, o CA, a 1ª. série e a 2ª. série -, e das classes de 3ª. série, 4ª. série. A reunião foi coordenada pela diretora e pela coordenadora pedagógica, que começou explicando o funcionamento dos conselhos de classe:

“Tem que ter presença do Grêmio, mas os estudantes não se interessam. Quem preside o conselho é a diretora... As etapas têm que ser seguidas; é um ritual dentro da escola; tem que ter um momento de leitura de um texto, um momento de reflexão...” (coordenadora pedagógica).

A coordenadora fez também comentários sobre o evento comemorativo do aniversário da escola: *“os alunos estavam animados; achei todos motivados, ouvi comentários sobre os alunos difíceis que na festa estavam completamente diferentes.”*¹¹³.

Antes do julgamento dos alunos, os docentes discutiram o fato dos professores do ginásio reclamarem que eles aprovavam determinados alunos. Foi interessante perceber que na escola de ensino fundamental existe uma hierarquia entre os professores das séries iniciais e os demais da 5ª. à 8ª. série. Descreverei trechos dessa discussão para exemplificar tal fato. A diretora iniciou a discussão dizendo *“vamos começar pelas turmas piores, as mais fracas: a 303, a 403”*. Passo a descrever o conselho.

“Professora 1: Estão trocando fonemas na 4ª. série. Tem aluno que escreve houve sem h.

¹¹³ Cabe registrar que na festa de aniversário da escola observei um episódio que ilustra tal apreciação da coordenadora. Em um canto do pátio, alguns alunos vestidos de egípcio representavam uma cena em que ficavam imóveis. Ouvi alguns professores parados diante dos alunos comentando: *“como é possível esses alunos tão bagunceiros e agitados permanecerem horas assim? Vai ver que deram calmante para eles.”*

Coordenadora: Quem está trocando fonemas na quarta série tem que ser reprovado.

Professora 2: A fono disse que dá para consertar até seis anos. Quanto mais tarde pior.

Professora 3: Houve sem h é falta de leitura .

Professora 2: Não posso segurar todo mundo. O pessoal de 5^a. à 8^a. vai reclamar .

Diretora: Eu tenho que apresentar um bom resultado. Não estou preocupada com estatística. Quero que as crianças venham para a escola e aprendam.

Professora 1: Antes, o aluno que não se alfabetizava ficava .

Diretora: O sistema quer que o aluno seja aprovado de qualquer maneira”.

Coordenadora pedagógica: Os professores da 5^a. série não têm que ter alunos brilhantes .

Professora 1: Eu sou a favor da reprovação.

Professora 2: Parece que os professores de quarta a oitava se sentem mais importantes. Nós também somos importantes. Eles colocam uma hierarquia.

Professora 1: Não venham querer dar aula para gente porque a gente também estudou .

Professora 3: É um absurdo que os professores de 5^a. à 8^a. não saibam o nome dos alunos!

Professora 2,3 e 4: Os conselhos deviam ser juntos.

Coordenadora: Os professores de 5^a. à 8^a. são formados para valorizar os conteúdos. São mais conteudistas. Não é uma abordagem que tenha pedagogia, psicologia....

Professora 2: Se acham o dono da verdade.

Professora 1: O professor de 5^a. à 8^a. sabe matemática, mas não sabe ensinar matemática. A matemática é repetição, é fazer muito exercício e eles não fazem porque não dá tempo” .

Em dezembro de 2004, os professores se reuniram para o último conselho de classe do ano letivo. Antes de iniciar a apreciação dos alunos, a coordenadora pedagógica agradeceu aos professores por todos terem permanecido até o final do ano letivo dizendo “*graças a Deus não saiu ninguém. Estamos todos aí*”. Alguns professores comentaram que “*agora pode reprovar com uma matéria na oitava*”. Havia na sala vinte e oito professoras e três professores, a coordenadora pedagógica e a diretora. Uma professora falava para as presentes de uma aluna da turma 801, “*a Julia tem que ser reprovada, mas a Maria (a diretora) não quer deixar*”, ao que foi retrucada por uma colega que disse “*reprovar a Julia não vai adiantar nada...*”. As turmas foram então discutidas uma a uma. Vou exemplificar com a descrição da discussão de uma das turmas de 6^a. série:

“Coordenadora pedagógica: Turma 603. Sabe a Bianca? Pegaram com cola. E o Diogo Silva?

Diretora: Sei que ele foi aprovado, mas sinceramente, em atitude...

Professora 1: A Ivana e a Ana trocaram a prova.

Diretora: Anota isso (dirigindo-se para a coordenadora). Isso é muito abuso.

Coordenadora pedagógica: A Aline ficou; o Armando ficou¹¹⁴ em português, matemática e história; a Ana Maria está em dependência em matemática.

Diretora: Acho a Ana Maria tão mau caráter...

Professora 2: Ela é mau caráter, mas o conteúdo é bom.

Coordenadora pedagógica: E o Diogo Silva?

Professora 2: Ele não é tão ruim; sempre faz os trabalhos, mas faltou muito.

Diretora: Não é a gente que vai dar caráter. Aprova ele.

Coordenadora pedagógica: Ele repetiu o ano passado. O pai dele é presente, é um senhor...

Professora 2: E o Diego? Ele é muito fraco em português.

Coordenadora: Ele melhorou em relação aos colegas. Ficou em português, ciências, geografia e história. É muito fraquinho.

Professora 3: E o Leonardo, que não fez chongas e vai passar?

Coordenadora: O Diego vai aproveitar mais se ficar. O Dalton ficou; o Francisco, a Jéssica, o Marcelo ficaram; a Gilda está com I em ciências, e geografia, matemática e história; a Gelma também. E a Iara? Ela está com I em ciências.

Professora 3: Ela não freqüentou a dependência em matemática o ano todo.

Diretora: Ficou duas vezes em matemática. Manda pro supletivo.

Coordenadora pedagógica: A Mara: ficou em português, história, geografia, matemática e inglês. O Pedro Henrique... Ficou, tadinho. Dorme na aula toda; diz que ficou com a mãe trabalhando até duas da manhã. Vê isso, Maria! (falando para a diretora).

Diretora: Falei que ele tinha sido reprovado e a mãe nem ligou, gente...

Você pinçou a Roberta? (falou se dirigindo para a coordenadora).

Coordenadora: Vamos dar uma chance, ela já está repetindo. Coloca em dependência em matemática. Vamos dar uma turma melhor pra ela.

Coordenadora: A Mara ficou; a Jônia, a Sonia, o Marcos, o Francisco, o David ficaram.

Professora 4: O David não, ele vai arrumar confusão em outra turma. Talvez em boas companhias ele melhore. Tinha que separar o David do Carlos...”.

Cabe informar que na escola de ensino fundamental, o total de alunos reprovados no ano letivo de 2004 foi de 92, distribuídos pelas turmas da seguinte forma: Jardim, 7 alunos reprovados; Ciclo, 2 alunos foram para a turma de progressão; turma 301, 2

¹¹⁴ Ficar quer dizer ser reprovado ou ficar com conceito I.

reprovados; turma 302, 3 reprovados; turma 303, 5 reprovados; turma 401, nenhum (todos os alunos foram aprovados); turma 402, 2 reprovados; turma 403, 15 reprovados; turma 501, nenhum; turma 502, 4 reprovados e 2 ficaram em dependência; turma 503, 7 reprovados e 8 em dependência; turma 504, 10 reprovados e 5 em dependência; turma 601, 3 alunos foram colocados em dependência; turma 602, 6 reprovados e 2 em dependência; turma 603, 14 reprovados e 4 em dependência; turma 701, 3 reprovados; turma 702, 5 reprovados e 1 em dependência; turma 703, 6 reprovados e 4 em dependência; turma 801, 1 reprovado; turma 802, 5 alunos reprovados.

6.1.1 Categorias e classificações do juízo professoral da escola 1

No sentido de descrever o que está sendo julgado nos conselhos de classe, as falas dos professores da escola de ensino fundamental foram por mim analisadas em termos de regularidades a fim de que se percebesse, conforme definiu Bourdieu (1999), *a generalidade dos princípios de classificação utilizados pelos professores*.¹¹⁵ Depois da análise, agrupei as descrições das falas dos agentes em frases exemplares. Cabe lembrar que as cenas etnográficas descritas a seguir constituem exemplos de modos de julgamento dos alunos com *notas baixas*, na medida em que são julgados nos conselhos apenas os alunos classificados como “casos difíceis”, assim definidos pela diretora da escola:

“Vamos discutir só os casos difíceis: de I para R e de R para I.” (fala da diretora no início de um conselho de classe observado).

“Tem que encaminhar”: o problema de aprendizagem é tratado fora da escola

A idéia de “encaminhar para tratamento” alunos com notas baixas foi recorrente nos conselhos de classe da escola de ensino fundamental. O aluno que está fazendo o “tratamento” para o qual foi “encaminhado” pela escola é bem julgado pelos

¹¹⁵ Cabe registrar que fui inspirada pela análise feita por Bourdieu acerca do juízo de um professor de filosofia de um primeiro ano superior a partir das fichas individuais sobre as alunas durante quatro anos sucessivos. Cabe ressaltar, entretanto, que o material por mim analisado (falas de professores colhidas de forma etnográfica) bem como o contexto em que foi produzido (conselho de classe) são diferentes.

professores. Vou descrever alguns trechos dos conselhos para exemplificar o que estou afirmando.

No segundo conselho de classe do ano letivo, em julho de 2004, o aluno Lucio, da turma 403, foi citado pela coordenadora para ser julgado. Uma professora disse sobre o aluno: *“Ele não consegue escrever, tadinho, mas participa; é tão bonzinho”*. A coordenadora propôs chamar os pais do aluno na escola, dizendo: *“Os pais têm que vir a escola para assinar um encaminhamento e levá-lo a uma psicóloga, a uma fono...”*

No primeiro conselho do ano, em abril de 2004, alguns professores discutiam o caso de um aluno da turma 502. Em determinado momento, a coordenadora disse: *“Ronaldo é mimado em casa, tem pais idosos... Ele não tem limites”*. Uma professora, falando sobre o aluno disse *“80% é teatro. Lembro quando ele era pequeno ele simulou um ataque epilético”*. Outra professora deu sua opinião: *“Ele tem que se tratar”*. A primeira professora decidiu a nota que daria ao aluno dizendo: *“É falta de limite em casa. Pode dar I¹¹⁶. Não tem limite em casa tem aqui”*.

No segundo conselho de classe das turmas iniciais, em julho de 2004, a coordenadora pedagógica fez comentários sobre alguns alunos da turma:

“Tem alunos que estão com problemas desde pequenos, como o Igor Bruno... Tem caso em que a escola fez encaminhamento para tratamento e a mãe não deu continuidade no tratamento. Esse ano fizemos 40 encaminhamentos. As mães não ligam... Vamos bolar uma declaração”.

No conselho de julho de 2004, a coordenadora trouxe para discussão no conselho o caso de uma aluna da turma 403. *“A Paula... Não sei nem para onde encaminhar”*. Uma professora comentou que a aluna citada tinha *“rendimento baixo. Já é repetente. Ela não tem atitude, a expressão oral é ruim. Os outros estão fraquinhos, mas já estão sendo tratados”*.

No segundo conselho do ano, em julho de 2004, a coordenadora disse que na turma 401 três alunos estavam com insuficiente e citou o nome dos alunos. Uma professora

¹¹⁶ Conceito insuficiente.

informou às colegas que falara com a mãe de uma dessas alunas: “*a Claudia, conversei com a mãe; a mãe concorda em reprovar*”. A coordenadora contou para as presentes que Claudia “*foi encaminhada há alguns anos para a psicóloga*” .

No segundo conselho de classe, em julho de 2004, o caso do aluno da 4^a. série de nome Rafael era discutido. A coordenadora falou para as presentes: “*Rafael está repetindo a série, não adianta repetir de novo*”. Sua professora comentou os maus tratos sofridos pelo aluno. “*Acho que ele já apanhou tanto que prejudicou o cérebro*”. A coordenadora citou a ausência dos pais do aluno na escola: “*Esse ano inteiro chamamos o pai e a mãe e eles não vieram*”. A professora do menino disse que “*não dá para imaginar o Rafael na 5^a. série*”. A coordenadora encerrou a discussão dizendo: “*o Rafael é caso de se tratar, mas a mãe não vem aqui*”.

No último conselho do ano letivo, em dezembro de 2004, a coordenadora citou o caso de Dina, da turma 504, que estava com nota insuficiente em determinada matéria. A professora disse para as colegas sua opinião sobre a aluna: “*Dina é esforçadíssima, é amorosa; a cópia que ela faz é errada. Tem que encaminhar...*”.

A coordenadora fez comentários no primeiro conselho de classe sobre um aluno da turma 504: “*João está fazendo tratamento psicopedagógico desde pequeno... tem epilepsia, toma remédio... Significa que a família está em bom caminho*”.

“Vocês sabem a história dele?”: o drama pessoal do aluno influencia a nota.

As histórias pessoais dos alunos foram bastante contadas e lembradas durante as reuniões, tanto para justificar o baixo desempenho quanto para relativizar o comportamento do aluno. Passo a descrever com exemplos o que afirmo.

No primeiro conselho de classe, em abril de 2004, os alunos com conceito “insuficiente” da turma 504 estavam sendo discutidos; em dado momento a coordenadora citou um determinado aluno: “*Adão tem problema de disritmia. Está com I em geografia e português*”. Uma professora disse sobre o aluno que “*comigo ele é inteligente, mas é*

indisciplinado. Falo pra ele ‘você não fala assim com sua mãe e ele diz: é, eu não falo assim com minha mãe’”. A coordenadora então, se dirigindo às demais colegas, perguntou: “*vocês sabem da história dele, não é? Ficou muito revoltado quando o pai morreu. Ele não se conforma com a vida social dele. Ele é um caso para psicólogo*”. Uma professora lembrou que “*Adão é repetente. A gente precisa saber em que matérias ele ficou ano passado*”. Uma outra interveio com mais informações sobre o comportamento do aluno na sala de aula, comentando “*parece que ele não contém. Tudo dele cai da carteira*”.

No conselho de classe de julho, a coordenadora comentou com as professoras fatos sobre um aluno da turma 403, dizendo: “*Daniel tem uma história terrível. Foi maltratado, só apanhava. Imagina ele em relação à aprendizagem, ninguém quer ele...*”.

No 2º. COC, em julho de 2004, a coordenadora contou para as professoras presentes que um aluno da turma 403 sofria maus tratos:

“o Yan, ele apanha, chega sangrando no rosto. Os pais não aparecem nem para assinar a ficha de matrícula. Falei para tia dele que ele não podia mais aparecer machucado na escola. Ele fica envergonhado porque os colegas gozam dele... Ele está na fono”.

Em julho, no 2º. conselho do ano letivo, a coordenadora fez comentários sobre a vida pessoal de um aluno da turma 303: “*o Edson. A mãe e avó bebem o dia todo*”. Uma professora disse sobre o mesmo aluno: “*ele está vindo sujo; ele está abandonado*”. Outra professora comentou que “*Edson tem um raciocínio ótimo*”. Uma terceira professora exclamou “*nossa, é tão complicado avaliar!*” A primeira professora deu mais detalhes da vida do aluno: “*a mãe não acorda ele. Mas está além das possibilidades dele administrar a vida dele*”. A coordenadora concluiu dizendo “*o Edson não tem pra onde correr*”.

A nota baixa de um aluno da turma 504 foi justificada pela coordenadora no conselho de classe de abril: “*O Guilherme está com 1 em matemática, inglês e português. Guilherme esteve em depressão*”. Uma professora da turma perguntou em voz alta para as colegas “*o malandro qual é?*”. Ao que outra professora respondeu “*é o outro, o*

Guilherme Leme". A professora que perguntara comentou sobre o primeiro Guilherme: "*Ele é carente ao extremo*".

No último conselho em dezembro de 2004, a coordenadora citou uma aluna da turma 801. "*Renata. Ela é de 1989. Vai fazer 15 anos. Vamos botar para estudar à noite*". Uma professora fez uma apreciação sobre a aluna em questão: "*ela fala bem, é educada*". A coordenadora informou às colegas que "*ela chegou com o olho roxo. O irmão bateu nela. Ela mora com o pai*". Uma professora falou para a coordenadora em voz alta: "*Tira o I dela na minha matéria*".

“Quem pode ajudar com um I?”. “Vamos dar I para assustar”. “Vamos dar ‘I’ para prevenir”. “Vamos pegar?”: o uso da nota baixa pelos professores

Como já foi dito, nas escolas pesquisadas existe uma espécie de regra: um aluno só pode ser reprovado se o for em três ou mais matérias. Nesse sentido, algumas vezes os professores negociam entre si a alteração da nota de um determinado aluno para que seja possível reprová-lo ou não. Outras vezes, os professores avaliam o aluno com uma nota inferior à que mereceu de fato para “assustar” o aluno ou para “prevenir” seu *provável* desempenho nos bimestres seguintes. Vou exemplificar o que afirmo com trechos das reuniões.

Em dezembro de 2004, no último conselho, a turma 502 estava sendo julgada; a coordenadora disse o nome de uma aluna que seria reprovada porque estava com insuficiente em algumas matérias: "*Claudia*". Falando sobre a aluna, a diretora propôs às demais: "*É bom reforçar*", recebendo de uma professora a resposta: "*Posso ajudar com um I*". No mesmo conselho, a coordenadora disse em voz alta o nome de outra aluna com “insuficiente” em duas matérias: "*Lucia Meira. Está em matemática e geografia*". Uma das professoras dessas disciplinas disse às colegas sobre esta aluna: "*Eu queria pegar*". Outra professora concordou dizendo: "*Vamos pegar; ela está muito fraca, eu posso*". A diretora perguntou às demais professoras presentes: "*Quem mais ajuda?*".

No primeiro conselho, em abril de 2004, a aluna Márcia da turma 504 era avaliada. Uma professora comentou em voz alta a nota que iria dar para a aluna: *“Vou dar ‘I’ para assustar. Quem colocou a Márcia nesse lugar?”* Outra professora respondeu: *“foi a professora de ciências”*. A primeira professora descreveu como pensava a aluna julgada: *“Quando ela faz trabalho não traz caderno, se faz trabalho não faz a prova, se faz a prova não faz trabalho.”*

No primeiro conselho de classe, julgando os alunos da turma 602, uma professora parecia indecisa sobre a nota que daria ao comentar com as colegas em voz alta: *“fiquei na dúvida se dou I ou R pro Fabio”* e uma colega aconselhou: *“Tem que dar I pra assustar”*. Outra professora informou às demais: *“estou dando muito I e R pela bagunça”*. Uma outra professora contou sua atitude em relação a duas alunas da turma julgada dizendo: *“ameacei Miriam e Patrícia mudar de lugar e elas melhoraram”*.

A coordenadora pedagógica, no último conselho de classe, citou uma aluna da turma 602 com insuficiente em três matérias dizendo: *“Neusa ficou em português, matemática, ciências”*. Dirigindo-se às outras professoras da turma, a diretora perguntou: *“Não tem mais ninguém com ‘I’ para reprovar a Neusa?”*.

No primeiro conselho da turma 603, vários alunos foram citados com conceito insuficiente. A coordenadora falou sobre um desses alunos: *“Cláudio: repetiu o ano passado em português”*. Uma professora decidiu a nota que daria ao aluno citado dizendo em voz alta *“se as colegas deixaram eu vou deixar também”*.

No primeiro conselho de classe do ano, um aluno da turma 602 era julgado: *“Arnaldo”* disse a coordenadora. Alguns professores comentaram que estavam em dúvida entre dar R ou I ao aluno. Uma professora comentou: *“Ele é muito fraco”*. As professoras de matemática, ciências, português e inglês resolveram também dar conceito I ao aluno.

Em abril de 2004, no primeiro conselho do ano, a turma 703 estava sendo julgada quando uma professora compartilhou com as colegas seus critérios de avaliação da turma: *“Peguei leve na 703: todos estão com R. Considerarei frequência, trabalho na*

sala de aula... Não vou continuar pegando leve.” Outra professora disse em voz alta que julgou os alunos de forma diferente da colega: *“eu peguei pesado para garantir”*. Uma terceira retrucou sobre a turma 703: *“esses alunos fizeram cada uma das séries em dois anos”* .

A aluna Joana, da turma 701, estava julgada com a reprovação no último conselho de classe em dezembro. A coordenadora informou aos presentes: *“Joana está reprovada: em matemática, ciências, português e em geografia, para reforçar.”* O professor de geografia discordou dos colegas ao dizer em voz alta: *“mas se eu só dei ‘R’ a ela durante o ano, como posso dar ‘I’ agora?”*.

Em julho de 2004, alguns alunos da turma 303 eram julgados no segundo conselho do ano. Um dos alunos citados foi Artur. A coordenadora informou que uma determinada professora estava *“investindo nele”*. Uma professora decidiu a nota do aluno dizendo *“vou manter o I dele por segurança, apesar dele estar progredindo”* A diretora argumentou em favor do aluno: *“Dá um ‘errezinho’ pra ele... Não é um momento para motivar? Se ele está melhorando?”*. A professora respondeu dizendo *“mas é que ele me dá um trabalho na sala...”*. Outra professora interveio dizendo *“esse é o bimestre que se tiver que melhorar é esse, esse é que tem que motivar o aluno. Se for reprovar é no próximo que tem que dar I”* .

No último conselho, a aluna Luiza da turma 602 estava sendo apreciada. A coordenadora propôs a aprovação da aluna, perguntando às professoras: *“vamos aprovar?”*. Alguns professores pareceram estar em dúvida e uma delas disse *“não sei, acho que ela não vai acompanhar a sétima série”*.

Um aluno da turma 603, considerada a “pior turma da escola” foi julgado no segundo conselho de classe. Uma professora falando de um determinado um aluno, contou que ele morava longe da escola. *“O Felipe... Mora em Campo Grande. Dorme nas aulas”*. A coordenadora informou que *“ele não pode faltar, senão perde a bolsa escola”*. A diretora deu seu parecer dizendo *“é preferível dar I e depois dar R do que o contrário”*.

No conselho de classe do mês de abril, no julgamento dos alunos de uma das turmas de 6^a. série, a coordenadora perguntou em voz alta: “*Tem algum outro caso de I na 601? Só Guido e Tiago?*”. Uma das professoras fez um comentário elogiando a turma: “*O problema dessa turma é não dar MB*”. Uma outra professora me explicou a frase da professora. “*Não pode dar MB nem O no primeiro bimestre. É melhor dar um conceito mais comedido porque depois se ele piorar não conseguimos explicar e a CRE vem em cima da gente*”.

“Quem é? Deixa eu ver o retrato”: a evocação do aluno como suporte da nota

Observei que algumas vezes os professores não associavam o nome ao aluno e ficavam aflitos para saber “quem” era o aluno e confirmar ou não a nota que deram. Um arquivo contendo os dados dos alunos como nome, filiação, endereço, religião, origem escolar, escolaridade dos pais e retrato, entre outros, foi constantemente consultado pelos professores durante as reuniões. Trago alguns trechos como exemplos desse modo de agir.

No conselho de classe de abril, a coordenadora informou que duas alunas estavam com nota baixa: “*Joana, em geografia e Ana*”. Uma professora perguntou às colegas “*Quem é Ana?*”. Uma outra professora explicou quem era a aluna citada: “*Ela senta perto da Flavia*”. A primeira professora solicitou o arquivo de fichas dos alunos para ver o retrato da aluna dizendo: “*Deixa eu ver quem é*”.

Em abril de 2004, no primeiro conselho da turma 701, a coordenadora citou o aluno Rodrigo. Uma professora comentou sobre o aluno: “*Não sei quem é. Me mostra a foto*”. Outra professora criticou a turma dizendo que “*a conversa está atrapalhando, era uma boa turma; essa 701 era a turma 501*”.

No 2^o. conselho de classe em julho de 2004, os professores da turma 203 faziam comentários sobre uma aluna com conceito insuficiente “*Amanda. A mãe não apareceu na reunião. Tem problema na escrita e na matemática*”. Algumas professoras não

sabiam quem era a aluna. Olharam o arquivo e viram que na ficha do aluno não tinha a foto da menina; as professoras ficaram sem saber quem era a aluna Amanda.

“A mãe que devia ser reprovada”: não é só o aluno que está em julgamento.

O comportamento da mãe do aluno foi bastante citado durante os conselhos. Segundo o julgamento professoral, alguns modos de agir e de se apresentar das mães são mais valorizados do que outros; tais modos de agir contribuem para a nota do aluno. Para os professores, se a mãe encaminhou o filho para “tratamento” quando sugerido pela escola e se a mãe compareceu às reuniões de pais o aluno é mais bem julgado. Vou exemplificar com trechos dos conselhos.

Em dezembro, no último conselho de classe do ano, o aluno Wilson da turma 504 foi julgado. A diretora fez comentários sobre a mãe do aluno: *“A mãe pediu pra ficar com a irmã. Ele é que traz a irmã para escola”*. A coordenadora completou dizendo *“Ele que leva o pai ao médico. Todo fim de ano ele entra em depressão. Tem que encaminhar. Vamos falar pra ela em 2005: seu filho não tem mais vaga na escola”*. A diretora falou em voz alta para as professoras que *“é a mãe que devia ser reprovada”*.

No conselho do segundo bimestre, em julho de 2004, o aluno Lauro foi julgado por estar com conceito insuficiente. A diretora informou que *“ele estava tentando a escola há anos”*. A professora da 4^a. série disse sobre o aluno *“Eu não vou reprovar ele de novo, não. Não vou penalizar o menino por causa da mãe”*.

No conselho do segundo bimestre, o aluno Ronaldo da turma 403 foi citado no conselho. A coordenadora comentou com as colegas que *“a mãe foi chamada porque Ronaldo troca letras”*. A professora do menino lembrou que *“no ano passado ela nunca veio. A mãe disse ‘ele tem a letra tão linda’!”*. A diretora disse *“vamos botar a mãe...”*.

No segundo conselho de classe em julho um aluno da 4^a. série foi avaliado: *“Leonardo. Veio para guardar vaga na quarta”*, a coordenadora informou às presentes. A professora

do aluno disse que o menino *“troca fonemas, não tem expressão, não sabe do que se trata. O irmão está na quinta. A mãe só anda aos trancos. A mãe também é lesada.”* Parecendo ironizar a diretora falou em voz alta para as presentes: *“então é genético”*.

No primeiro conselho do ano de 2004, a coordenadora citou um aluno da turma 603, dizendo: *“Denilson. Tem problema de surdez. Se vocês derem nota baixa a mãe vem à escola”*. Uma professora falou *“então vamos dar I para ela vir”*.

No conselho de abril da turma 503, uma aluna chamada Fernanda era julgada. Falando das muitas “faltas” da garota, uma professora contou que *“Fernanda faltou quase o mês todo, 16 faltas”*. Comentando que a menina era “boa aluna”, a coordenadora deu informações sobre a mãe da aluna dizendo *“a mãe da Fernanda está bebendo... Chega em casa de madrugada. Fernanda sempre foi boa aluna, freqüentava a escola direitinho”*. Uma professora refletiu em voz alta sobre a nota que dera para a aluna: *“Se eu não baixar a nota dela não vou poder dar nota baixa para outro... Agora estou penalizada e não sei”*.

“Ele não sabe nada”: os alunos que os professores acham que não sabem são reprovados.

Os alunos que não aprenderam ou que tiveram um desempenho escolar ruim são mal classificados e punidos com a reprovação. O não saber é um mal que deve ser combatido com a reprovação. Alguns trechos da observação de campo podem exemplificar o que afirmo.

No segundo de classe em julho da terceira série da turma 301, a coordenadora anunciou que havia cinco alunos com insuficiente e citou cada um pelo nome: *“Cinco Is: Gerson”*. A professora da turma justificou a nota que atribuíra ao aluno dizendo: *“ele é péssimo”*. Outro aluno foi citado pela coordenadora: *“Felipe Morais”* A mesma professora disse sobre o outro aluno reprovado *“Ele não sabe nada”*. A coordenadora falou o nome de outro aluno com insuficiente: *“Hugo”*; e a professora justificou a nota atribuída ao aluno: *“ele não escreve direito, não sabe copiar”*. Finalmente a aluna Iara foi citada pela

coordenadora e a professora justificou seu veredicto dizendo: *“ela não sabe nada, não trouxe lápis; tem voz de bebê, com nove anos”*.

No segundo conselho de classe, a professora da 4^a. série acreditava que uma determinada aluna deveria ser reprovada e justificou sua avaliação: *“Paula tem muita dificuldade, em tudo. Ela iria para a progressão, mas resolvemos dar outra chance e as dificuldades continuaram”*. A coordenadora concordou decidindo *“Então pode repetir”*.

Em dezembro, o aluno Igor da turma 703 estava sendo reprovado. A coordenadora citou o aluno dizendo *“Igor ficou em matemática, ciências e inglês”*. Uma das professoras explicou seu veredicto para as outras: *“Esse aí falta expressão, não consegue escrever”*. Uma outra professora concordou afirmando *“Não sei como um aluno como ele chegou na 7^a. série... Ele tem algum problema”*.

No segundo conselho de classe em julho, a coordenadora informou que a aluna Julia da 4^a. série *“veio da Bahia, escreve só os fonemas simples. A escrita é muito ruim, escreve palavras juntas. Vai ser reprovada”*.

No primeiro conselho da turma 603, em abril de 2004, uma das professoras fez uma apreciação sobre a turma dizendo para as colegas que *“a turma é fraquíssima. Se eu pegar pelo conteúdo, a turma toda vai ficar. Eles gostam de ler. Eles não sabem nada de nada, não sabem sílaba tônica”*. A coordenadora comentou que para ela era importante *“garantir a aprendizagem”*. Outra professora disse sobre os alunos que *“não relevo nada de atitude, estou dando educação”*.

No último conselho do ano, no final do julgamento da turma 503, vários alunos foram reprovados. Diante do fato, uma professora fez uma proposta: *“Proponho que no primeiro segundo bimestre detectem-se os que não sabem escrever e os que copiam errados para que sejam reprovados logo”*. Outra professora aprovou a idéia da colega dizendo *“é bom porque senão fica tudo em cima de português”*. Uma terceira comentou como se sentia diante das reprovações: *“estou culpada porque eu reprovos uns e outros não”*.

“Ele não quer nada”; “ele não é interessado”: modos de agir que decidem a reprovação.

No juízo do professor, o aluno que “quer aprender” ou que tem “interesse” é mais bem julgado. O baixo rendimento dos alunos é justificado por modos de agir o aluno. O julgamento do desempenho também é um julgamento moral. A aprendizagem “com esforço” é mais valorizada.

Em dezembro de 2004, no último conselho de classe, uma professora justificou seu veredicto em relação à aluna Julia da turma 504 declarando: *“Falta a base. Ela não tem interesse. Como posso aprovar uma aluna que o ano inteiro se desinteressou?”*

No conselho de classe de julho, um aluno da turma 302 teve a nota baixa justificada pela professora: *“Wilson não tem responsabilidade, não faz dever de casa. Na aula ele trabalha; vai dormir de madrugada”*. Outra professora disse sua opinião sobre o aluno: *“Então ele melhorou: no ano passado ele dormia na sala”*.

No último conselho do ano de 2004, a diretora comentou sobre o aluno Ivan, da turma 701, explicando por que ele seria reprovado:

“A coordenadora foi ao Conselho Tutelar. As técnicas do conselho acham que ele deve ser reprovado. Elas reconhecem que é o caso mais difícil. Ele usa a prerrogativa de ser superdotado. Elas acham que ele tem que ser visto como psicótico”.

As professoras pareceram concordar com o diagnóstico, balançando a cabeça afirmativamente. Uma professora comentou em voz alta como via o aluno: *“O conteúdo é bom. A prova dele é cinco, seis... Mas pela atitude ele é reprovado. Ele não entrega trabalho, ele faz o que quer na sala”*. Outra professora completou contando como o aluno agia na sala de aula dizendo *“ele come na sala de aula”*. A diretora concluiu a discussão sobre Ivan dizendo *“Como é consenso, tem que todo mundo reprovar”*.

Vários alunos da turma 504 foram reprovados. A coordenadora prosseguiu dizendo em voz alta o nome de tais alunos: “... *Patrícia, Rita, Sueli*”. Duas professoras fizeram apreciações sobre uma das alunas citada: “*Sueli é muito fraca*”; “*Sueli é desinteressada*” .

No último conselho do ano, em dezembro, os alunos da turma 701 estavam sendo julgados. A coordenadora anunciou os alunos reprovados: “*Três alunos. O Cláudio...*” . Uma professora explicou sua decisão dizendo em voz alta: “*Claudio não quer nada e a família não dá valor pra escola*”.

No último conselho, uma professora pareceu discordar da reprovação de uma aluna da turma 602, dizendo: “*Não posso reprovar a Joana, não seria justo, ela fez um esforço enorme*” .

“Ele é faltoso”: esse não tem perdão.

De acordo com o juízo professoral, o aluno que costuma faltar às aulas é visto como um aluno “desinteressado”. A presença nas aulas seria uma expressão do “interesse” do aluno. Um aluno que tem uma “boa” frequência é mais bem julgado do que um aluno que falta à escola. Passo a dar exemplos de trechos que demonstram o que afirmo.

Em dezembro, um aluno da turma 703 foi anunciado como candidato a ser reprovado pela coordenadora. Uma professora decidiu dizendo “*fica. Não tem jeito não: faltoso, desinteressado.*” Outra aluna da mesma turma foi citada como reprovável pela coordenadora: “*Sonia*”. “*Em português dá pra passar...*”, disse a professora da matéria. A coordenadora propôs às professoras: “*Vamos botar ela em dependência. Ela veio da escola tal, cheia de esperança. A mãe falou que ela tem medo da gente. Ela é esforçada, tem uma frequência boa*”. A diretora decidindo disse: “*A pedidos, vamos deixar só em matemática? A família dela é boa.*”

No conselho de abril de 2004, foi dito pela coordenadora sobre uma aluna da turma 603: “*Renata: é repetente. Está com 1 em ciências, matemática, português e educação física*”.

Uma professora deu sua apreciação sobre aluna: *“Falta muito, mas é boa”*. Outra professora pareceu avaliar em função das faltas da aluna ao sugerir para a colega: *“Se ela não veio, dá I”*. Uma outra professora estranhou: *“Acho estranho assistir só uma aula e ganhar I”* ..

No mesmo conselho, quando os alunos da turma 802 com insuficiente no bimestre foram citados pela coordenadora: *“Denise, em português e inglês; Edson, em matemática; Flavia, em inglês”*, uma professora lembrou em voz alta a razão da aluna ter ido para a turma 802: *“Ela foi para a 802 porque faltava muito”* .

Em abril de 2004, uma aluna da turma 703 teve conceito insuficiente em todas as matérias; a coordenadora anunciou o fato dizendo: *“Jéssica ficou em tudo”* . Uma professora informou: *“A Jéssica sumiu”*. A coordenadora contou fatos da vida de Jéssica para as presentes: *“Foi criada pela irmã... Os amigos morreram. É muito inteligente. Mora no Vidigal”*. Uma professora lembrou que Jéssica tinha sido reprovada no ano anterior ao dizer: *“É repetente, não é? E a coordenadora continuou: “A mãe não dá bola, não mora com ela; ela mora com os avós”*.

“Ele não é nosso”: vir de outra escola justifica a nota baixa

Nos conselhos de classe, a nota baixa está relacionada ao fato do aluno ter estudado em outra escola. Vir “da particular” ou de outra escola pública funcionam como explicações para o desempenho ou para o comportamento do aluno. O aluno de CIEP é marcado com uma expectativa de baixo desempenho. Nesse sentido, “ter vindo de um CIEP” é visto pelos professores como pior do que ter estudado em outra escola pública, determinando uma espécie de hierarquia das escolas públicas. Vou exemplificar o que afirmo com exemplos.

No segundo conselho de classe, no mês de julho de 2004, os alunos da turma 403 eram julgados. A coordenadora citou um aluno pelo nome e uma professora disse que *“Valter não concatena”* . A diretora deu informações sobre o aluno: *“Ele é novo na série, pode*

ser reprovado. A mãe está com marido novo; eu acho que ele vai dar um jeito nisso. Ele veio do CIEP, vocês sabem, tem toda uma bagagem...”. A professora da 4ª. série comentou que “ele é bom, mas não se expressa, não fala, mas escreve bem, tem conteúdo... Não quero reprová-lo”. Uma professora presente disse em voz alta: “Gente, estamos ainda no meio do ano!”.

No 2º. conselho de julho de 2004, a turma 403 tinha um aluno que veio de outra escola pública: o nome do aluno foi dito em voz alta pela coordenadora: “*José Paulo*”. Uma professora falou como via o aluno: “*Não faz os deveres, o caderno dele é pulado. É muito desatento, escreve tudo misturado*”. Uma outra professora perguntou para as demais: “*Ele é nosso?*” A diretora respondeu contando que “*não é cria da gente; ele vem da escola tal*” (dizendo o nome de uma escola pública das redondezas).

No conselho de julho de 2004, uma aluna da turma 303 estava sendo julgada quando a diretora informou às demais a origem escolar da aluna dizendo “*A Carmem não tem jeito, é caso patológico... Ela veio do CIEP tal*”.

No conselho de classe do segundo bimestre, em julho de 2004, um aluno da turma 402 foi julgado por uma professora: “*O Flavio tem que levar um I. Veio da particular; está meio desajustado*”

O aluno Mario da turma 301 é avaliado no conselho de abril de 2004. “*Veio da escola tal com MB*”, disse a coordenadora citando o nome de uma escola pública. Uma professora disse a nota que dera ao aluno “*No bimestre passado deu pra dar R, mas nesse não deu para segurar*”.

No conselho de julho de 2004, na turma 203, a coordenadora disse que Luana estava com conceito insuficiente. Uma professora comentou o que a aluna dissera: “*‘tia, todo mundo me chama de burra’; quem fala isso para ela são as primas, o pessoal do morro...*”. A coordenadora informou que a aluna citada “*estava vindo da escola tal... Luana está no reforço*”.

“Ele tem boa índole”: alguns alunos são bem julgados

Alguns alunos eram elogiados no conselho de classe: os adjetivos usados indicariam virtudes chamadas por Bourdieu (1999) “de resignação” as quais “permitem aceitar uma posição inferior sem sucumbir ao ressentimento que é a contrapartida normal do superinvestimento frustrado, recusa das honras, retidão moral, modéstia, discrição” (p.198). Tais alunos são mais bem julgados pelos professores. Exemplificarei com trechos dos conselhos o que afirmo.

No conselho de julho da turma 303, o aluno Renato foi citado pela coordenadora pelo conceito insuficiente. A professora justificou sua nota dizendo “*Renato mal aparece. Não faz dever de casa mais...*”. A coordenadora disse em voz alta como via o aluno: “*Tem uma índole boa. O pai é porteiro da irmã da diretora.*” A diretora interveio em prol do aluno: “*Dá R. Já foi tão judiado. Dá um errezinho pra ele não sofrer tanto.*”

No primeiro conselho do ano, um aluno da turma 504 era apreciado por uma professora: “*O Luiz não é um mau menino, o pai dele é porteiro. Ele tem prancha de surf, tem celular. Ele é levado*” A coordenadora disse em voz alta como via o aluno e o que devia ser feito “*Tem que dar limite, tem que dar bronca. A mãe sofre do coração, bate muito nele*” .

No primeiro conselho de classe do ano, uma aluna da turma 501 era julgada. A professora de história deu sua apreciação sobre a aluna “*A Maria Silva: ela está praticamente analfabeta. É uma menina muito boazinha*” A coordenadora informou as disciplinas em que a aluna estava com nota baixa “*Está com I em geografia e I em história*”. A professora dessa disciplina se mostrou indecisa: “*Estou em dúvida entre o I e o R*”. A coordenadora pedagógica aconselhou a professora de história. “*Se é para segurar, segura na quinta, porque depois não dá. Os pais aceitam melhor ficar na quinta do que na 6ª. ou na 7ª.*” A professora de história argumentou “*Ela não era nossa no ano passado. Ela é tristonha, pede para ligar para a mãe... Será que se a gente der I não vai ser pior?*” A coordenadora deu o parecer final sobre a aluna dizendo “*Deixa I em inglês e geografia e vamos manter o R em história*” .

Em dezembro de 2004, a aluna Joana da turma 503 vai ser reprovada. Discordando das colegas um professor se recusava a dar nota I para a aluna dizendo “*Ela escreve mal, mas tem várias coisas boas e eu não vou reprovar por isso*” .

“As turmas boas têm alunos bons”.

Como se por acaso, as turmas consideradas “boas” tem menos alunos com notas baixas do que as turmas consideradas “ruins”. Cabe lembrar que as pesquisas indicam que muitas escolas públicas têm a prática de colocar alunos com rendimento bons nas turmas 01 e alunos com trajetórias escolares mais acidentadas nas turmas 03 e 04¹¹⁷. Passo a exemplificar tal fato com trechos dos conselhos de classe.

Em abril de 2004, comentando sobre uma das turmas de sétima série, a coordenadora disse em voa alta: “*Quase todos os alunos da 703 estão com I... menos o Marcio: esse é uma exceção; ele quer ler o Harry Porter*”. Uma professora respondeu para a coordenadora sugerindo “*pede para as meninas da 701 que elas têm tudo*” .

Os alunos da turma 801 são julgados no conselho do primeiro bimestre em abril de 2004. A coordenadora comentou sobre a turma “*É uma turma boa... Quem está com I?*” . Uma professora citou alguns poucos alunos “*Gilda, Beatriz, Julia, Túlio: peguei com cola. Lídia, Tuca: está faltando demais e quando vem fala demais*” . A professora de matemática disse: “*comigo Flavio, José, Túlio, Ana, Bianca, Lídia, Julia...*” . Uma colega disse para a colega em tom jocoso: “*Você é um terror*” .

A turma 802 foi julgada no primeiro conselho de classe do ano. Uma professora exclamou “*Senti saudades da minha 802 do ano passado*”. Muitos alunos da turma ficaram com insuficiente com vários professores; alguns poucos alunos ficam com insuficiente somente em inglês. E são citados pela coordenadora: “*Tereza: inglês;*

¹¹⁷ Costa (2005); Paiva et al (1998).

Tiago: inglês; Viviam e Jéferson inglês...”. Uma professora comentou em voz alta: *“Esses alunos são ótimos; salvam a turma”*.

No terceiro conselho de classe, a turma 701 estava sendo julgada; uma professora considerava a turma *“agitada; conversa muito”*. Uma outra professora deu seu parecer dizendo sobre a turma que *“eles acham que são bons, que não precisam de aula”*. A diretora comentou a conversa que havia tido com a turma: *“conversamos com eles que eles seriam misturados a outras turmas se não melhorassem”*. A coordenadora ponderou dizendo que *“misturar a turma”* não deveria ficar *“na ameaça”*. Adriana disse para as colegas:

“Será que não deveríamos concretizar isso? Para a oitava devia ser sorteio. Essa turma tem uma postura de classe média que não se mistura com as outras turmas. Acho que se puxarmos os conceitos pra trás...”

A turma 801 foi julgada no conselho de classe do segundo bimestre. Uma professora contou em voz alta: *“Sou suspeita porque adoro a turma”*. A coordenadora comentou como via a turma: *“É uma turma não homogênea. Tem um bom desempenho mas tem alunos fracos”*. A diretora explicou que *“os alunos fracos são oriundos da 703. Tem algum aluno com I?”*. A coordenadora respondeu: *“tem a Jussara, mas a Jussara não foi indicada para 801. Ela toma muito remédio tinha ataques, tinha ausência.”*. A diretora lembrou que *“a gente tem que segurar na sétima na oitava não pode reprovar”*.

No conselho de dezembro a diretora comentou em voz alta:

“Cuidado com a 703. Se a gente tem o objetivo de não reprovar ninguém na oitava tem que segurar na sétima. Eu só tenho duas turmas de oitava. Vou ter que colocar aluno da oitava em outra escola...”

Algumas turmas receberam exclamações e comentários depreciativos, quando eram citadas para que seus alunos fossem julgados. No primeiro conselho do ano quando a coordenadora disse: *“turma 603”*. Vários professores deram sua apreciação sobre a turma dizendo em voz alta *“É uma turma péssima”*.

Em dezembro a coordenadora perguntou em voz alta se havia alunos com insuficiente: “*Turma 601, nada?*”, recebendo de uma professora o comentário: “*Aquilo é um paraíso*”.

“É fraco com vocês e não é comigo?”: o espanto docente diante de diferentes julgamentos.

Em alguns casos não havia unanimidade no julgamento dos professores acerca do aluno: o desempenho do aluno era bom em determinada matéria e não era em outras ou vice versa. Nesses casos, os professores demonstravam surpresa diante da avaliação do(s) colega(s). Os exemplos demonstram esse modo de agir.

No conselho do primeiro bimestre, a coordenadora citava os alunos da turma 703 com conceito insuficiente: “*Bruno, em matemática e português. Fred, em matemática. Jéssica, em matemática e geografia. Lucio, em matemática. , Ricardo ...*”. Nesse momento, uma professora perguntou em voz alta parecendo surpresa com a avaliação das colegas: “*Ricardo é fraco com vocês e não é comigo?*”.

Parecendo estranhar a apreciação das colegas sobre uma aluna da turma 702, uma professora exclamou no 1º. conselho de classe do ano de 2004: “*Ué, a Maria Clara ficou?*” . Em outro momento do mesmo conselho a coordenadora citou um aluno dizendo “*Mario está com B em matemática*”. Uma professora comentou sobre o aluno “*Ele é tão prestativo, é tão bonzinho..*”. Outra professora pareceu discordar das colegas ao dizer “*ficou comigo. Ele escreve tão mal...*”.

No primeiro conselho em abril, alunos da turma 802 são citados em voz alta pela coordenadora em função das notas baixas. “*Kátia: inglês e matemática; Mauro: inglês e matemática; Laura: português e matemática e inglês*”. Quando o aluno Leonardo foi citado, uma professora pareceu estranhar ao perguntar para as colegas “*O Leonardo ficou só comigo?*” .

No primeiro conselho uma professora perguntou sobre Ana, uma aluna da turma 504: *“Por que comigo ela é muito boa?”* E a coordenadora informou: *“Ana é MB em geografia e ciências e é I em matemática e inglês”*.

Em dezembro, os alunos da turma 601 eram julgados no conselho. A coordenadora anunciou o nome do aluno Danilo. Uma única professora queria reprovar o aluno justificando: *“Fiquei sozinha. Danilo não quer nada. Não faz nada, brinca a aula toda”*. Uma outra professora discordou da colega dizendo sobre o aluno: *“em um ano ele não teve uma nota vermelha comigo. Não posso reprovar esse menino. Só tira ‘O’ comigo”*.

No último conselho de classe do ano, o aluno Renato da turma 702 escapou por pouco de ser reprovado: a coordenadora citou o nome do aluno, dizendo as matérias que ele estaria com conceito insuficiente: *“Renato: português, ciências, história, geografia”*. Uma professora de uma dessas matérias resolveu mudar o conceito que dera ao aluno. *“Eu quero tirar o Renato em português; depois que eu corriji os trabalhos dele eu fiquei na dúvida”*. Outra professora pareceu concordar com a colega dizendo: *“Que bom, porque ele não tem ‘I’ comigo”*. Uma outra professora endossou revelando: *“Mas ele também não tem ‘I’ comigo.”* A coordenadora deu então o veredicto final: *“Então não dá pra ser reprovado”*.

“Fizemos uma limpa”: para a escola funcionar, excluem-se alguns alunos.

Alguns alunos são encaminhados para fora da escola. Muitos alunos de desempenhos considerados muito ruins e/ou que sofreram várias reprovações são mandados para outras escolas. Os trechos abaixo ilustram o que afirmo.

No primeiro conselho do ano de 2004, discutindo os poucos casos de alunos com conceito insuficiente da turma 801, uma professora lembrou com as colegas que no ano anterior *“da turma 703 do ano passado fizemos uma limpa e um monte de gente saiu da escola”*.

No conselho de classe de dezembro a coordenadora informou às professoras que um aluno da turma 702, com nota baixa em várias matérias, sairá da escola: *“Leandro está com 1 em português, matemática, ciências, geografia, história e inglês: foi encaminhado ao CES – Centro de Ensino Supletivo”*.

No segundo conselho do ano, a diretora e as professoras discutiam o caso do aluno Igor da turma 603. *“Como será? Vai reprovar de novo? A gente tem que conseguir bolar uma forma de tirar ele da escola; vamos falar com a mãe para tirá-lo daqui”*.

“Mandamos para a progressão” ou “salvamos da progressão”?

Pela lógica do sistema de ciclo, os alunos não promovidos para a terceira série devem ir para a turma “de progressão”¹¹⁸. Cabe informar que na medida em que não há “turma de progressão” na escola pesquisada, os alunos em tal situação vão para outra escola. Mandar ou não para a progressão apareceu um dos grandes dilemas do conselho das séries iniciais. Os diálogos a seguir expressam tal dilema.

No segundo conselho de classe, alunos da turma 1301 (do ciclo), correspondente à segunda série, eram julgados. A professora da turma deu seu parecer:

“Uns estão bombando e outros estão muito ruins. Apesar de ser legal a diversidade, não existe homogeneidade. Alguns não sabem ler: Léo, Ciro, Henrique, Viviam e Cláudio estão lendo como se estivessem na alfabetização. Todos são presentes, os pais são presentes, fazem os deveres. O Léo em matemática é ótimo. Os alunos dessa turma vão para terceira série ou para progressão. O Cláudio: o progresso foi insignificante. A Viviam lê, mas não compreende. No final já esqueceu o que leu” .

Uma das professoras da 4^a. série¹¹⁹ expressou sua opinião acerca da “progressão”:

“Tem que ter cuidado com a progressão. Tem aluno com nove anos que vai trombar com aluno com quinze. O Jonas está lá até hoje. São casos extremos. A progressão é irreversível” .

¹¹⁸ No capítulo sobre os professores há uma descrição da implantação e funcionamento do sistema de ciclos da escola de ensino fundamental.

¹¹⁹ Cabe informar que esta professora dá aulas em uma turma de progressão em outra escola

A coordenadora pedagógica falou *“Se não tem perfil de progressão é melhor reprová-la na terceira do que mandar para progressão”*. A professora da 4ª. série disse. *“Nós alimentamos a progressão. Se nós reprovamos, nós mandamos para a progressão”*. No final da discussão, a diretora orientou a professora da turma dizendo *“Você tem que trabalhar esses com grandes possibilidades de ir para a progressão”* levando a professora da turma 1301 a perguntar: *“Como? E o que faço com os outros?”*.¹²⁰

No segundo conselho de classe de julho, um aluno da turma 302 era julgado. A professora da classe disse sobre o menino: *“Pedro é um caso sério. Eu falei pra mãe que ele não vai passar”*. Uma colega lembrou da situação de Pedro no ano anterior: *“Salvamos ele da progressão, lembra?”* A coordenadora informou que Pedro fizera “tratamento” ao contar que *“ele estava na fono”*. A professora do menino julgou o desempenho: *“Pedro não acompanha o ditado, não consegue subtrair, mal soma. Escreve bem, mas não consegue interpretar”*.

Uma aluna da turma 203 era julgada no segundo conselho de classe, em julho, se iria ou não para a “progressão”. A professora da aluna deu seu parecer dizendo que *“Tânia não é para progressão. Já lê. Mandar para a progressão é quando a criança não está lendo. Está no reforço”*.

“Vamos acreditar que a reprovação foi boa para ele”.

Em alguns poucos momentos, a reprovação propriamente dita foi questionada por alguns professores. Alguns casos de alunos reprovados foram lembrados no conselho de 2004 bem como os modos de julgar tais alunos foram questionados. Passo a exemplificar o que afirmo.

Um aluno da sexta série foi julgado pelos professores. Uma professora considerava junto às colegas que *“Dalton é fraco, escreve mal, mas no meio dos outros ele é melhor”*.

¹²⁰ No capítulo das salas de aulas, uma descrição da aula dessa professora mostrou que quando ela ensinava às crianças que ainda não liam as outras se tornavam periferia.

Faz as provas, não cola, concatenou o pensamento...” A diretora quer “segurar” o aluno Dalton, negociando para que a professora de história dê conceito “T”. A professora de história não concordava, argumentando: “*não quero e não posso dar I; não dá para igualá-lo ao Pedro Sérgio, à Ângela... Dalton tem que ser comparado aos colegas da sala dele*”. Os que queriam reprovar o aluno pegaram uma prova de história do aluno e a avaliaram. Uma das professoras disse: “*Tem vários erros de português*”. Olhando a prova de Dalton, a diretora disse em voz alta: “*ele escreve houve sem h*”.

No mesmo conselho e na mesma turma 603, a diretora deu sua opinião acerca de um aluno da turma que no ano anterior fora reprovado. “*Foi uma injustiça Flavio Melo repetir o ano passado. Ficou em geografia, português e matemática*”. Uma professora considerou:

“Vamos acreditar que a reprovação foi boa para ele. Ele era da 602. Foi julgado no contexto de uma turma boa, por isso repetiu. Hoje, na 603, com alunos fracos, ele se destaca.”

A turma 603 foi discutida no segundo conselho de classe do ano, em julho. Para os professores, essa é a pior turma da escola. Uma professora a descreveu dizendo: “*Essa turma não tinha condição de estar na 6ª. série*”. O caso de um aluno que estava repetindo a série era debatido; alguém lembrou que “*Diogo já é repetente*”. Uma professora queria reprovar o aluno como argumento de que “*Diogo não tem condição de fazer a sétima série*”. Como o aluno já cursara a sexta série duas vezes, a coordenadora questionava o fato de reprovar novamente o aluno dizendo “*Mas repetir a 6ª. série três vezes?*”. Tal fato levou a diretora a argumentar considerando que “*repetir é mais tempo de escola, é mais tempo para aprender.*”

“Ele não tem conteúdo, mas...”: as outras virtudes escolares.

Como disse Bourdieu (1999), o mesmo adjetivo pode entrar em combinações diferentes e receber a partir daí sentidos muito diversos. Nos conselhos observados, *ter conteúdo* é bom quando combinado com critérios morais considerados como virtudes escolares como “participar”, “ser interessado” ou com atitudes vistas como positivas como fazer o

“tratamento” recomendado”: Nesses casos, “ter conteúdo” se torna a “síntese perfeita das virtudes escolares” (Bourdieu 1999). Caso contrário *ter conteúdo* perde para as atitudes vistas com negativas como não ser “interessado”, não “participar”, ter mau comportamento, ter um certo tipo de pais.

Na turma 701, no 1º. conselho do ano em abril de 2004, a coordenadora citou o aluno Ismael para ser julgado. Uma das professoras disse sobre o aluno. *“Conteúdo ele tem, mas a participação é zero. Vou dar I nele, quem sabe ele vai acordar. Já expulsei ele de sala. Ele não faz nada”*. Uma professora argumentou com a primeira: *“Você não deveria dar R, se com todos esses problemas ele tirou sete?”*. Uma terceira professora falou *“posso baixar a nota dele...”*. A coordenadora trouxe mais informações sobre o aluno em questão: *“Foi para tratamento. Ele tem uma super dotação e a escola tem que dar conta. A primeira professora parece que decidiu: “Então vou botar ele em R. A prova foi ótima, mas ele não tem bom relacionamento com os colegas”*. A terceira professora também decidiu *“então também vou dar R. Não vou deixar ele ser reprovado só na minha nem morta”*. Uma das presentes comentou em voz alta: *“Pô, falta tempo ainda!”*. A terceira professora retrucou para as demais: *Mas com aqueles pais, dificilmente ele se safa”*.

No primeiro conselho de 2004, a turma 602 foi julgada. A coordenadora citou uma aluna dizendo: *“Renata: é repetente... Faz fono”*. Uma professora expressou o que pensava da aluna: *“Ela faz tudo, se interessa... Dei R para incentivar. Está com conteúdo ruim”*.

Citando os alunos da turma 602 no primeiro conselho, em abril de 2004, a coordenadora perguntou pela aluna Camila. Uma professora informou que *“Camila está muito folgada. Se eu pegar só pelo conteúdo dou R. É aquela que conversa muito. Vou dar I pelo comportamento”* Uma outra professora disse sobre a aluna que *“eu daria B, mas estou com medo...”*. A primeira professora explicou que *“eu até mudei ela de lugar pra ver se ela melhora.”*

No conselho de dezembro a aluna Maria Eugênia da turma 602 foi uma das reprovadas. A coordenadora disse em voz alta as matérias em que a aluna ficou com conceito insuficiente: *“português, geografia, ciências, matemática e história”*. Uma das professoras explicou a nota da aluna. *“É daquelas que no conteúdo faz, mas em sala de aula é péssima”*.

6.2 A Escola 2

Observei três conselhos de classe da escola de ensino médio: em abril; em outubro e o último COC, que foi realizado em dezembro do ano letivo de 2005. Cabe notar que a turma do 2^o. ano observada como estudo de caso funcionava no turno da noite: era a 3203¹²¹. As reuniões do conselho de classe foram desenvolvidas em uma das salas da escola e seguiam um padrão. Os professores presentes sentavam-se em carteiras formando um semicírculo. Em frente aos professores ficava a pessoa que conduzia a reunião, geralmente o assessor da direção e uma das diretoras. Os números das turmas que seriam discutidas naquela reunião eram escritos no quadro negro e eram riscados ao final da discussão. Assim era possível aos professores a cada momento saber qual turma estava sendo discutida. Percebi que nem todos os professores precisavam estar presentes durante o conselho da turma em que lecionavam. Segundo observei, os professores ausentes entregavam previamente à diretora as notas que atribuíram aos alunos na matéria lecionada. Nas reuniões que observei, não houve praticamente discussão sobre os alunos e cada “conselho” de uma turma levou em média 10 min.

A reunião poderia ser assim descrita: o assessor da direção falava em voz alta o número da turma que seria discutida; por exemplo, turma 3203. Os alunos daquela turma eram julgados segundo três classificações pré-estabelecidas: “faltosos”, “baixo rendimento” e “comportamento inadequado”. Os alunos eram identificados pelo número. O assessor citava o número de cada aluno da pauta, um a um, em ordem crescente. Os professores acompanhavam a seqüência dos números dos alunos, cada um pela sua pauta; quando um professor de uma determinada matéria julgava o aluno cujo número era citado

¹²¹ O primeiro algarismo indicava o turno: 1, manhã; 2, tarde e 3, o turno da noite.

naquela classificação, este professor levantava o braço. Conforme o número de braços levantados, o assessor anotava o nome do aluno ou não. Segundo eu pude perceber, só quando quatro ou mais professores levantavam o braço, o nome do aluno era anotado pelo assessor. Após o julgamento de todos os alunos da turma segundo aquelas categorias, o assessor ou a diretora perguntava se existia algum aluno “destaque positivo”¹²² na turma. Alguns números eram falados em voz alta pelos professores e se nenhum docente discordava, os alunos citados eram registrados pelo assessor como destaque positivo. Em seguida, a turma como um todo era classificada em termos dos critérios “assiduidade”, “comportamento” e “rendimento” com conceitos “fraco”, “regular” ou “bom”. Ao final do conselho da turma, o número da turma discutida era riscado no quadro e se passava a discutir a turma seguinte. Descreverei alguns conselhos como exemplo.

Era o primeiro conselho de classe, em abril de 2005. O coordenador anunciou “*turma 3202*” em voz alta. Em seguida, disse se dirigindo aos professores presentes: “*alunos com ‘baixa frequência’*”. O coordenador começou a dizer em voz alta os números dos alunos em ordem crescente: “1,2,3...”. Pude observar que vários professores levantavam o braço olhando para suas pautas quando eram citados alguns números. Quando isso acontecia, o coordenador contava os professores de braço levantado e às vezes anotava algo. E assim foi até chegar no número 41. Em seguida o coordenador anunciou em voz alta: “*alunos com baixo rendimento*”. E novamente começou a dizer a seqüência numérica dos alunos daquela turma “1,2,3,4,5,6,7...” olhando para os professores. Os professores levantavam ou não o braço conforme julgavam que o aluno em questão tinha “*baixo rendimento*” ou não. Pude observar que alguns momentos todos os professores levantaram o braço. Quando alguns números foram falados, vários professores disseram em voz alta “*está sem nota comigo*”. A seguir, o coordenador falou em voz alta novamente a seqüência dos números dos alunos para serem julgados segundo a classificação de “*mau comportamento*”. Nenhum professor levantou o braço. Em seguida, o coordenador perguntou em voz alta se aquela turma tinha “*alunos com destaque positivo*”. Observei que os professores citaram os seguintes números de

¹²² Em entrevista, a vicediretora da manhã me explicou que “destaque positivo” era o aluno que “demonstrava ter responsabilidade, seriedade e outras qualidades”. Tais alunos eram indicados para estágios em empresas e bancos. Voltarei a falar dessa questão.

alunos: “4,9,15,22,25,33,37,40”. No final, o coordenador perguntou para os professores sobre a “*assiduidade da turma*” e os professores a consideraram “*boa*”. Um dos professores disse em voz alta “*é a turma que mais vem*”. “*E comportamento?*”, perguntou o assessor; ao que os professores avaliaram como “*regular*” e em seguida o assessor perguntou sobre o “*rendimento*” e os professores consideraram “*regular pra bom*”. Não houve discussão. Vi que alguns professores se levantaram e saíram da sala. A diretora se levantou e riscou no quadro o número da turma 3202. O coordenador disse logo a seguir: “*3203. Alunos faltosos*”¹²³. O professor de matemática dessa turma, sentado ao meu lado, me explicou que alunos com “*baixa frequência*” ou “*faltosos*” é a mesma coisa. Notei que vários professores levantaram o braço várias vezes, ou seja, julgando vários alunos como “*faltosos*”. Em seguida o coordenador perguntou aos professores: “*baixo rendimento, tem?*”. Os professores levantaram o braço quando foram citados os números 2,3,4,7,9,10,11,12,14,22,23,25,37,38,40. Percebi que o professor de biologia não abaixava o braço entre um número e o próximo, ficando com o braço levantado praticamente o tempo todo. Notei que o professor de geografia não levantou o braço em nenhum momento. “*E comportamento inadequado?*”, perguntou o coordenador. Um professor disse em voz alta que “*essa turma não tem mau comportamento porque não tem quorum*”. O coordenador perguntou, dirigindo-se aos professores, se tinha “*alunos com destaque positivo*”. Observei que um professor disse em voz alta: “*o 4*”; dois professores disseram: “*o 15*” e dois professores disseram: “*o 21*”¹²⁴. O coordenador declarou em voz alta: “*então essa turma não tem destaque positivo*”. A turma foi classificada pelos professores como “*fraca*” em assiduidade, “*boa*” em comportamento e “*fraca*” em rendimento. Fim do conselho da turma 3203.

Em novembro de 2005, observei o conselho do 3º. bimestre. Descreverei a seguir trechos da reunião. O coordenador disse em voz alta: “*turma 3201. Comportamento inadequado. Tem?*”. Os professores citaram um determinado aluno. “*Esse tal de Ronaldo acaba com a turma. Eu disse pra ele, você está indo pro esgoto junto com seu amigo...*”, contou em voz alta um professor de biologia. Os alunos “*31 e 36*”, Túlio e Ronaldo receberam a classificação de *comportamento inadequado*: Os professores

¹²³ Lembro ao leitor que esta é a turma observada como estudo de caso.

¹²⁴ O número 15 é a aluna Rita e o número 21 é o aluno João, que são os alunos por mim considerados como alunos do “centro”.

comentavam que o comportamento dos alunos dessa turma “*pra noite é absurdo*”; “*destoa do turno*”. Um professor contou para os colegas que quando o aluno Ronaldo chegava na sala ele dizia “*antes que eu me aborreça com você, sai da sala. Aí ele ‘mas professor, eu quero assistir aula...’*”. Todos riram. O assessor continuou; se para os professores disse em voz alta: “*baixo rendimento*”. Vários professores levantaram o braço quando foram citados os seguintes números: “*1,12,22,23,24,26,28,30,32,36,38,40.*” O assessor se dirigindo aos professores perguntou se algum aluno era “*destaque positivo*”. Um professor citou “o dois”, e todos os colegas concordaram. No final, o assessor perguntou: “*assiduidade?*”; “*rendimento?*”; “*comportamento?*”. Os professores presentes consideraram a turma avaliada como “*fraca em assiduidade*”, “*fraca em rendimento*” e “*fraca em comportamento*”. “*Pra noite é ruim*”, afirmaram os professores. E a reunião continuou com o conselho da turma 3203, a que eu observava como estudo de caso.

Notei que havia sete professores presentes da turma. “*Alunos que não freqüentaram o 3º. bimestre*”, perguntou o assessor. Ele ia dizendo os números dos alunos em ordem crescente. Foram considerados nessa classificação os alunos cujos números eram os seguintes: 2,5,9,11,13,14,16,25,26,27,29,30,32,37,38,40. O professor de biologia falou, olhando pra mim, em tom de brincadeira: “*passa a régua!*”. “*O 9, o 26 e o 38 foram transferidos*”, informou o assessor em voz alta. “*Comportamento inadequado?*”, perguntou o assessor. “*O 41 e o 18*”¹²⁵. “*Atrapalham a aula*”, disseram vários professores. “*Baixo rendimento*”. Os professores levantaram o braço quando o assessor disse os números “17, 18, 24 e 36”¹²⁶. “*Destaque positivo?*”, perguntou o assessor. Alguns professores disseram “o 8”¹²⁷; todos os professores, com exceção de um, citaram o “15”¹²⁸; todos citaram o “21”¹²⁹. Observei que somente o número “21” foi anotado como “*destaque positivo*” pelo assessor. No final a turma foi considerada pelos professores nesse terceiro bimestre letivo como “*fraca em assiduidade*”; “*fraca em rendimento*” e “*regular em comportamento*”. Um professor disse em voz alta sobre os

¹²⁵ Chamei-os de Marco e Gilmar.

¹²⁶ Chamei os de Gabriela, Gilmar, Lucio e Rogério.

¹²⁷ Claudio

¹²⁸ João

¹²⁹ Rita

alunos da turma julgada: “*são apáticos*” e outro disse “*eles faltam em bloco*”. Fim do conselho de classe da turma 3203 do terceiro bimestre.

6.3 O que está em julgamento nos Conselhos de Classe?

A descrição e análise das formas de classificação escolares produzidas nos conselhos de classe revelaram os princípios de classificação presentes no juízo professoral. Segundo Bourdieu (1999), o sistema de classificação escolar funcionaria como uma máquina: recebendo produtos socialmente classificados os restitui escolarmente classificados. Este sistema se objetiviza sob a forma de um sistema de adjetivos, preenchendo uma função dupla e contraditória: realiza uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar.

O caso estudado nessas duas escolas revela uma estrutura de julgamento mais moral e portanto social do que escolar. Tal princípio está representado nos diversos modos de julgar o aluno: “ele tem conteúdo, mas...”, “ele não sabe nada”; “ele não quer nada”; “ele tem boa índole”; “ele não tem jeito”; no uso da nota baixa: “vamos dar insuficiente para assustar”; “vamos dar insuficiente para prevenir”; “vamos pegar” como também no julgamento do comportamento da mãe do aluno: “vamos dar insuficiente para ela vir à escola”. Nesse sentido, a reprovação adquire um cunho punitivo.

Como o que se julga é a moral os professores não se incluem nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino usados não são colocados em questão. Raras são as professoras e professores que falam de suas deficiências. Deve-se registrar que observei uma única vez em um conselho de classe da escola de ensino fundamental uma professora procurando compartilhar com as colegas uma mudança na sua prática de ensino diante das dificuldades de se fazer entender pelos alunos:

No segundo conselho de classe da escola de ensino fundamental, uma professora disse para as colegas que percebera que o “problema” de determinados alunos era “de ensino”. A professora contou animadamente em voz alta como mudou de tática para ensinar aos alunos algo que eles não estavam entendendo:

“Percebi que o meu melhor não chega a eles. Vi que tinha que trazer o aluno pra mim. Eles nem queriam saber o que é átomo... Procurei um gancho. Saquei: amor! Peguei músicas; uma música do Renato Russo... Decolou. O chato da química ficou melhor. Eles vinham falar comigo: “professora, o átomo, o próton, aquilo que a senhora falou de fenilatilamida...”.

Uma outra professora comentou em voz alta o que pensava da atitude da colega: “*Acho perverso não dar conteúdo para aluno de escola pública*”. Observei que a estratégia da primeira professora de usar uma música para despertar o interesse dos alunos fora interpretado como “não dar conteúdo” pela segunda professora.

A “medicalização” da não aprendizagem do ponto de vista do professor deve ser “tratada” como se fosse uma doença: é representada como um problema do aluno e nunca do ensino. Os problemas de aprendizagem são medicalizados e psicologizados e o aluno deve ser “encaminhado” para tratamento. Deve-se lembrar que a idéia de “medicalização” dos problemas de aprendizagem se configura em um padrão de explicação para a não aprendizagem dos alunos nas escolas públicas brasileiras (Patto, 1987). Nas reuniões observadas os professores falaram com conhecimento de causa de diagnósticos médicos, psicológicos ou psiquiátricos: “*Esse ano fizemos 40 encaminhamentos*” (coordenadora pedagógica). Os alunos são punidos com a reprovação por apresentarem deficiências psicológicas aos olhos dos professores.

“Nesses conselhos, as educadoras atribuem muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar dos alunos e alunas sem possuírem nem os elementos nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Diagnósticos e encaminhamentos para tratamento médico são práticas comuns nas escolas observadas (...) A utilização de critérios extra-escolares na avaliação do aluno ou da aluna é uma evidência nos Conselhos de Classe. Reforçados e validados pelo coletivo escolar, tais avaliações, baseadas em comentários e opiniões, assumem dimensões maiores e são decisivas na determinação do futuro dos alunos e alunas”. (Mattos, 2005, p.218)

Os dramas pessoais explicam a não aprendizagem e compõem a nota dada ao aluno: quanto pior o drama melhor a nota. Alguns casos como morte de parentes próximos, espancamentos, maus tratos, deficiência física e mental, seriam mais valorizados no julgamento professoral. Nesse sentido, deve-se notar que no conselho de classe da escola de ensino médio do 3º. bimestre, o único “caso” de aluno colocado em discussão foi de um aluno considerado “deficiente” pelos professores.

“Professora1: O Mario... Devíamos dar outra chance.

Professor2: O Mario faltou o mês todo.

Professora 1: Ele faz o maior esforço... é deficiente.

Assessor: O professor é que tem que decidir.

Professor3: Ele tirou zero nas provas que fez...”

Como o juízo é moral e não escolar, as soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidas para fora da escola: encaminhar para tratamento, tirar o aluno da escola, mandar o aluno para a progressão. Em nenhum momento os problemas de aprendizagem foram relacionados ao ensino. Para a escola funcionar eliminam-se os “casos difíceis”. A reprovação é o modo escolar legítimo de eliminação dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente.

Cabe notar que nas turmas de final 03 e 04 mais alunos são reprovados, diferentemente das turmas de final 01. Outrossim, há casos em que tais reprovações são decididas já nos primeiros conselhos de classe do ano letivo. Em vez de investir nos estudantes, os professores desistem precocemente dos alunos com “insuficiente”. Pesquisas indicam que se maior esforço educativo fosse centrado nos alunos cujo progresso escolar está em risco, a repetência seria evitada (Ferrão; Fernandes, 2001).

No entanto, o critério de agrupamento em turma fraca e forte estigmatiza o aluno do ponto de vista do professor¹³⁰. Nesse sentido, a reprovação de muitos alunos das turmas mais fracas estaria de acordo com o chamado o “efeito Pigmalião” (Rosenthal e Jacobson, 1968). Esses autores descreveram que a expectativa dos professores afeta o desempenho dos alunos reforçando meu argumento de que é na sala de aula que se

¹³⁰ Além disso, pesquisas mostram que o agrupamento por rendimento é pior para o aluno de menor rendimento e não faz diferença para o aluno de maior rendimento (Gomes, 1994).

separam os alunos. O efeito Pigmalião na sala de aula está na estrutura “centro-periferia”, segundo a qual o professor escolhe alguns alunos para ensinar.

Comparando as duas escolas, o julgamento dos alunos na escola de ensino fundamental é de cunho mais pessoal do que na segunda escola; a personalidade se concretizaria na “história” do aluno, no comportamento da mãe e no retrato do aluno. Já na escola de ensino médio o traço marcante observado no conselho de classe foi a impessoalidade, na medida em que os alunos são chamados por números e nenhum aspecto pessoal foi trazido ou discutido: perante o tribunal do escola de ensino médio nenhuma diferenciação entre os alunos é considerada. Praticamente não foram observadas referências nominais aos alunos. Segundo a estrutura observada pode-se dizer que o aluno é julgado nessa escola de forma mais *binária* na medida em que todo aluno é classificado ou não nas classes já definidas de “faltoso”, de “baixo rendimento” ou de “mau comportamento”. Nas duas escolas há uma negociação das notas entre os professores para reprovar ou não um aluno na medida em que o aluno só pode ser reprovado se três professores o reprovam. Cabe notar que na escola de ensino médio os porquês que levam um professor a mudar sua nota para melhor ou para pior foram menos explicitados em voz alta do que na primeira escola. Em ambos os conselhos os alunos chamados de “faltosos” são os mais penalizados: para esses a reprovação é inevitável.

Bourdieu (1999) diz que os professores fazem um julgamento estritamente escolar: eles julgam o que julgam porque acreditam que estão realizando um julgamento escolar.

“Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxonomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem: porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer” (Bourdieu, 1999, p.198).

Na verdade, o sistema de classificação escolar funciona sob uma lógica chamada por Bourdieu “de denegação” ou seja “ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz”.

“Essa denegação se produz dentro e por cada um dos professores singulares que atribuem notas aos alunos em função de uma percepção escolar de suas expressões escolares (dissertações, exames orais) e de sua pessoa total: o que é julgado é um produto escolarmente qualificado, uma cópia ‘sem brilho’, uma exposição apenas ‘passável’, e assim por diante: jamais um pequeno burguês: a denegação produz-se em e por cada um dos alunos que, por se perceber como os outros o percebem, isto é sem brilho, pouco dado à filosofia, se dedica ao latim ou a geografia” (p.199).

Segundo o autor, a transmutação da verdade social em verdade escolar não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas. No caso da escola brasileira, a cultura da repetência é parte desta química social.

No Brasil, essa alquimia é interessante porque é na sala da aula que os estudantes são escolhidos pelo professor para receber mais ou menos ensino. O julgamento nos conselhos de classe confirma essas escolhas. O paradoxo encontrado é que o julgamento dos alunos fracos e fortes não está alinhado às condições sociais somente. Há “destaques positivos” entre alunas e alunos, entre filhos de porteiro e favelados, entre brancos e pretos.

Considerações finais

O maior problema da educação brasileira é a repetência. Isso é um consenso entre os pesquisadores do tema. Esse estudo partiu dessa questão e se propôs a descrever como a repetência é produzida na escola. A explicação da repetência no Brasil por grande parte dos cientistas sociais e pesquisadores da educação estaria no fato de que os alunos não aprendem e por isso são reprovados pelos professores. A tese levantada nesse estudo é que os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar. Não é porque os professores não sabem ensinar que reprovam. Eles não ensinam por causa dessa lógica, que é baseada em princípios culturais de nossa sociedade. Essa lógica está encarnada na estrutura da sala de aula e nas representações docentes.

A sala de aula se organiza segundo uma estrutura que denominei de “centro-periferia”. De acordo com tal estrutura o professor ensina a alguns alunos e não a todos da sala. A estrutura “centro-periferia” é vivida e praticada como “natural” da sala de aula. A aula não é dada para todos porque a escola parece não ter essa função nas representações da maioria dos professores. O professor escolhe os alunos que vão ser ensinados; chamei esses alunos de “centro”; os outros seriam a “periferia” da sala de aula. O professor separa a sala de aula em “centro” e “periferia” e ensina àqueles que vê como centro.

Quando comecei a observar salas de aula, minha hipótese inicial era que os professores escolhiam os “bons alunos” para ensinar e que esses alunos eram o “centro”. Durante a pesquisa notei que é na própria estrutura da sala de aula que se produzem os “bons alunos”. Deve-se notar que no início do percurso escolar, na primeira série do ensino fundamental, há muito mais alunos no “centro” do que alunos na “periferia”¹³¹. No final do percurso há muito mais alunos na periferia do que no centro. A seleção que constrói os “bons alunos” é produzida na escola e na sala de aula. O filtro é a reprovação.

As representações docentes justificam essa escolha. De forma geral, todos professores acreditam que a reprovação serve para selecionar, “filtrar”, os “bons” dos “maus” alunos; que os alunos são reprovados porque “não sabem nada”, “não se interessam”,

¹³¹ Ver descrição das salas de aula do CA.

“não querem nada” e “não têm jeito”. Os professores não acham estranho reprovar 50% de uma turma, outros acreditam que a reprovação deveria ser maior ou que é normal reprovar uma turma inteira.

Deve-se registrar que nas histórias dos professores não são aludidas dificuldades próprias para ensinar os alunos que sabem menos. Os docentes justificam não ensinar a todos os alunos na sala de aula. “Eles deveriam saber”. “Não é minha responsabilidade ensinar coisas da base”. “A base é lá no primário”. Nas salas de aula as perguntas dos alunos da periferia ficam sem respostas.

Quanto mais os professores acreditam que todos os alunos podem aprender mais seus alunos sabem. O professor Wilson acredita que todos alunos podem aprender. Os alunos de Wilson, cuja sala de aula é do tipo centro, sabem a matéria lecionada, portanto têm notas boas em química. O professor Augusto pensa que alguns alunos aprendem mais do que outros. Este professor, cuja aula tem poucos alunos no centro e muitos alunos na periferia, ensina para Rita e João e ambos são “bons alunos” em matemática. O professor Miguel acredita que seus alunos não são capazes de aprender. Praticamente todos os alunos do professor Miguel, cuja sala de aula é do tipo periferia, foram reprovados em biologia.

O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento feito nos conselhos de classe, outro ritual fundamental no funcionamento da seleção escolar. Os modos de julgamento valorizam critérios de cunho moralizante, como modos de comportamento, modos de vestir, modos de falar e modos de se apresentar do aluno. Ainda que os julgamentos nos conselhos de classe pareçam sem critérios, o que se percebeu é que para um aluno ser aprovado há uma associação de virtudes. Como o juízo é moral, não é o desempenho escolar que determina o veredicto. “Ele tem bom conteúdo, mas...”. No entanto, os professores fazem o que fazem porque acreditam que fazem um julgamento estritamente escolar.

As observações e a extensa convivência no campo pesquisado me levaram a notar que os professores de ambas as escolas pesquisadas conhecem bem a disciplina que

lecionam. Foram formados em universidades de boa reputação, têm licenciatura ou são formados em pedagogia, fizeram cursos de pós-graduação e muitos têm mestrado.

Embora salas de aula existam em escolas de todos os países, os tipos de interação do professor com a turma são diferentes. Estudo comparativo em escolas do Chile, Cuba e Brasil (Carnoy, Gove e Marshall, 2003) apontaram diferenças significativas nas salas de aulas dos três países¹³² indicando que a estrutura “centro-periferia” não é universal. O estudo apontou que os estudantes brasileiros gastam um tempo significativamente maior do que os chilenos copiando instruções, uma vez que poucas escolas brasileiras usavam atividades preparadas, o que é muito comum no Chile e em Cuba¹³³. O estudo revelou também que o uso de respostas individuais por todos os alunos é comum em Cuba e no Chile, ao contrário do Brasil:

“Numa das escolas chilenas a professora circulava pela sala fazendo perguntas simples, de revisão, para cada aluno (mais de 40); nas salas de aula brasileiras ao contrário, apenas poucos alunos costumavam ser chamados individualmente e, em muitos casos, um grupo de alunos mostrava-se se muito atrasado em relação a seus colegas (...). A maioria das salas de aula brasileiras gasta um longo tempo com cópia de problemas no quadro negro, prática essa ausente das salas de aulas cubanas e chilenas” (Carnoy, Gove e Marshall, 2003).

A observação de uma turma como estudo de caso intensivo revelou que a escola reproduz as condições sociais, mas também produz o saber. A sala de aula funciona segundo uma estrutura própria. Não são necessariamente os alunos com melhores condições sociais que estão no centro. Alunos com condições desprivilegiadas socialmente também podem estar no centro e, portanto, vão receber mais ensino do professor. Segundo o efeito “Pigmalião”, os alunos escolhidos serão bons alunos.

No “centro” estão alunos como Rita, beneficiados nas salas de aula pelas condições exteriores à escola - maior capital cultural, econômico e social - e alunos como João. Ambos foram considerados destaque positivo nos conselhos de classe. Na “periferia” da

¹³² Esse estudo, patrocinado pela Unesco, analisou práticas de ensino de matemática utilizando fitas de vídeos de 10 a 12 aulas para a 3ª. série no sentido de explicar diferenças de desempenho entre os alunos dos três países.

¹³³ Cabe registrar que o número médio de alunos das classes amostradas era de 33.

sala de aula podem estar alunos como Rodrigo, menos privilegiado socialmente do que Rita, e mais privilegiado do que João.

Os alunos reprovados, Carol, Carlos, Lucio, Pedro e Maria ficavam na “periferia” da sala de aula. Desse grupo, Carol e Carlos saíram da escola. Lucio, Pedro e Maria continuam na escola. A repetência expulsa alunos da escola, mas alguns insistem em estudar.

Além da estrutura da sala de aula, alguns fatores conjunturais contribuem para a produção do desempenho dos alunos das escolas públicas, embora o baixo desempenho não seja privilégio desse tipo de escola ¹³⁴. Na escola de ensino fundamental há um excesso de disciplina em sala de aula. A literatura sociológica da educação indicou que é no contexto de turmas cuja organização é autoritária, e nas quais as relações de confiança entre alunos e professores não são estabelecidas, que os alunos fracassam mais facilmente (Forquin, 1995). Parece que a classificação de “boa escola” pela comunidade de certa forma “autoriza” a disciplina. Na escola de ensino médio há poucas intervenções do professor em relação à disciplina. Alunos alheios, alunos que dormem, alunos que faltam, alunos fora da sala, alunos que chegam no final da aula, fazem parte da normalidade da sala de aula. Esses alunos ficam na “periferia”. Tudo se passa como se “eles não estão aprendendo porque não querem” fosse vivido ao pé da letra. Estão fora do foco do professor “porque não querem saber”.

Outro aspecto que afeta negativamente o desempenho dos alunos é a falta de professores. Falta de professor significa menos aula. Segundo as pesquisas, uma maior “exposição à aprendizagem” (Duru-Bellat, 2005) melhora o desempenho dos alunos. No caso da escola de ensino médio, destaco as faltas dos professores e a falta de professores. Todas as vezes que estive na escola de ensino médio, notei que um professor da classe observada faltara e a turma ficara sem a aula. Os alunos reclamam da falta de professores. Na escola de ensino médio não são descontadas as faltas

¹³⁴ Oliveira e Araújo (2005) comentam estudo de Franco (2002) com os dados do PISA que demonstrou que estudantes brasileiros de escolas de elite mantiveram o pior desempenho, o que comprova, segundo os autores, “que nem mesmo a escola das elites é de qualidade, comparativamente à boa escola de outros países”.

tampouco as aulas são repostas. A falta dos professores prejudica os alunos. A turma observada não teve praticamente aulas de artes porque “a professora foi ter bebê”. Isso não impediu que vários alunos fossem reprovados nessa disciplina. A professora Marcela descreveu em sua trajetória escolar que as faltas de determinado professor causaram sua própria reprovação. O professor Nei explicou que o professor ganha tão mal que o desconto não faz falta.

Em média, os alunos da turma estudada da escola de ensino médio têm menos aulas¹³⁵. A professora de português explicou que à noite há menos aula porque “o professor que dá a última aula fica mal visto porque quebra a corrente”. Os alunos acham bom não terem o último tempo de aula, pois este termina muito tarde, às 22:40 h. No caso observado, os professores não davam a aula do último tempo ou juntavam duas turmas, para desagrado dos alunos.

Não há estratégias de recuperação dos alunos em dificuldades de aprendizagem na escola de ensino médio. A “recuperação paralela” significa que um aluno com nota baixa poderá fazer uma nova prova ou trabalho para aumentar sua nota. Não há aulas de recuperação. “Na escola pública a recuperação paralela é uma mentira”. Nesse sentido, o Programa Sucesso Escolar significou um avanço porque os alunos tinham aulas de reforço, embora tais aulas, como se demonstrou, reproduzissem a estrutura da sala de aula. A “dependência” em disciplinas é um mero recurso para evitar a reprovação, segundo os próprios professores. Os alunos raramente assistem às aulas das matérias em que ficaram em dependência bem como os professores não acompanham de forma diferenciada tais alunos. “A dependência só funciona quando tem aula de dependência”.

¹³⁵ Em escola particular no mesmo bairro da escola de ensino médio, as turmas do 2º. ano do ensino médio têm 35 alunos. A carga horária é de 6 aulas por dia, de 45 minutos cada uma, de 7:00 h–12:00 h, com meia hora de recreio. Os alunos têm aulas de português (separadas de gramática e redação); literatura; matemática e geometria; inglês, física, química, biologia, história, geografia, religião, artes, filosofia. Aos sábados têm aula de 7:00 h- 10:00 h, 4 tempos de aula de 4 matérias com um tempo cada. Uma vez por semana os alunos têm laboratório de duas dessas matérias: informática, de química, de biologia e de física, que dura três horas e vinte minutos de 14:20 h à 17:40h. A escola particular em pauta fez parte do universo de escolas pesquisadas na pesquisa “Sucesso Escolar” coordenada por Yvonne Maggie. Agradeço a pesquisadora Ana Pires Prado que fez a pesquisa nesta escola particular pelas informações.

Nas representações docentes foi criada uma relação de causalidade: se não há reprovação então eu não ensino. Os professores encontraram um novo alibi que os faz não ensinar: a promoção automática. Isso tanto explica o fato dos alunos não saberem quanto o fato dos alunos continuarem sem saber. A pesquisa indicou que os professores cujas aulas são “fracas”, como definiu o aluno Rodrigo, aprovam mais os alunos.

No Brasil, a política de ciclos veio no bojo da evitação da reprovação¹³⁶. Em vários países como em Cuba, na Alemanha e na Inglaterra os alunos não são reprovados no primário como estratégia de ensino baseada no princípio de que cada aluno tem possibilidades diferentes. Na Espanha, de onde veio a inspiração para os ciclos brasileiros, existe uma outra concepção da função dos ciclos de aprendizagem.

Algumas práticas do Brasil se assemelham às de outros países, como a França, por exemplo, em que as crianças são reprovadas no primário¹³⁷. Neste país as classes homogêneas são proibidas desde 1975. As professoras mais novas lecionam em escolas ZEP na França. Nas escolas americanas os professores designados aos agrupamentos de baixa performance apresentam menor motivação e freqüentemente são os mais inexperientes¹³⁸. Nos sistema de “tracking”, como o vigente nos EUA, as classificações dos alunos em grupos de nível não é neutra. Depende, em última instância, não do desempenho real dos alunos, nem mesmo das notas obtidas nos diferentes testes, mas das classes sociais de que fazem parte. Pesquisas demonstram que os alunos classificados nos grupos fracos recebem menos tempo de ensino e são interrogados menos freqüentemente pelos professores. De maneira geral, os alunos que recebem mais ajuda são aqueles que têm menos necessidade dela; e, inversamente, os alunos que teriam mais necessidade de assistência do professor são os que recebem menos assistência¹³⁹.

¹³⁶ Sugiro os artigos de Fernandes (2000) e de Barreto e Souza (2004) que apresentam uma excelente revisão de estudos e pesquisas publicados no país sobre promoção automática e ciclos respectivamente.

¹³⁷ “Apesar das pesquisas que demonstram sua pouca eficácia, a repetência continua muito difundida na França, a tal ponto que aos 18 anos cerca de um aluno a cada dois repetiu o ano pelo menos uma vez durante sua escolaridade” (Duru-Bellat,2005).

¹³⁸ Costa (2006).

¹³⁹ Forquin (1995)

O ministério da Educação no Brasil é o quarto em termos de orçamento da união, seguido da Defesa, Cidades, Saúde, Integração Social e Transportes. O Brasil não gasta pouco com a educação Afinal, são 5,2% do PIB os recursos investidos na educação, o que o coloca no mesmo nível da Espanha, Itália, e Japão e acima da Argentina (3,9%) e do Chile (4%) (Schwartzman, 2005). A Coréia investe 4,2% do PIB, a Irlanda 4,1% e o México 5,1%. Estamos numa média, portanto. Entretanto, esse gasto está enviesado para o ensino superior no caso brasileiro.

No Brasil, o investimento do aluno na primeira fase do ensino fundamental é de US\$ 842 por ano; na segunda fase é de US\$913 e no ensino médio US\$ 1.008. Na Alemanha, os números são respectivamente US\$4.537, US\$5.667 e US\$9.835. Na Coréia US\$3.553, US\$5.036 e US\$6.747. Na Argentina, os valores são US\$1.241, US\$1.286 e US\$2.883.(Kamel, 2006).

Oliveira e Araújo (2005) discutem a questão do ensino considerando a polissemia presente no conceito de qualidade. Segundo os autores, a qualidade do ensino teria sido percebida historicamente de três formas distintas. Na primeira, a qualidade estaria relacionada à oferta de educação para todos, a segunda estaria relacionada ao fluxo ao longo do ensino e a terceira relaciona-se ao desempenho dos alunos.

O Brasil é o 10º. país do mundo em desigualdade e a literatura sociológica já demonstrou que a desigualdade está correlacionada positivamente com a escolarização. Não só o capital econômico, como também o capital social e o capital cultural são determinantes no desempenho educacional dos alunos. Pesquisas em sociologia da educação no Brasil demonstraram que aspectos como: ser de famílias com menos filhos, ter cursado pré-escola, ter pais escolarizados, ter pais envolvidos na vida escolar; não trabalhar, estudar em casa, ter colegas privilegiados social e culturalmente, morar em casas com lugar calmo para estudar, ter livros na residência, ter jornal diário, revistas, enciclopédia, Atlas, dicionário, calculadora, computador, acesso à internet contribuem positivamente para o desempenho escolar.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Soares (2005); Silva e Hasenbalg, (2000); Barbosa, (2000).

De fato, a decomposição dos fatores explicativos da melhoria educacional revelou que 59% da melhoria em desempenho educacional dos alunos podem ser explicados pelas mudanças nas condições sociais dos alunos e 41% é devido às melhorias efetivas no sistema educacional (Silva e Hasenbalg, 2000). Nessa última direção, o desempenho escolar está associado à própria dimensão institucional do estabelecimento escola. As pesquisas demonstram que o efeito escola é mais forte nos alunos mais fracos, socialmente desprivilegiados.

Ao invés de punir os alunos que “não sabem” com a reprovação - que de qualquer forma deve ser evitada pela sua ineficácia (Crahay, 2006) - deve-se procurar recuperar os alunos com dificuldades na escola. De fato, as pesquisas mais atuais usando os modelos multiníveis, demonstram que se o diagnóstico da aprovação feito pelos professores fosse aproveitado para que maior esforço educativo fosse centrado nos alunos cujo progresso escolar está em risco, o desempenho efetivo dos alunos melhoraria¹⁴¹.

A descrição da estrutura “centro-periferia” permite trazer subsídios para responder algumas questões acerca das diferenças sociais de desempenho. Nesse sentido, cabe sugerir perguntas para próximos estudos que relacionem variáveis sociais como sexo, cor e idade, de alunos e de professores. Nas salas de aula de professores de matemática tem mais alunos ou mais alunas no centro? As salas de aula dos professores homens têm mais alunas no centro? As salas de aula dos professores mais escuros têm mais alunos brancos no centro? Ou mais alunos negros? Na periferia da sala de aula tem mais alunos ou alunas? Os professores se dirigem mais ou menos aos alunos negros da periferia? Os alunos mais velhos estão no centro ou na periferia?

Ensinar bem a mais alunos é uma problemática existente em todos os sistemas de ensino no mundo. Seja o que for que se defina por equidade na distribuição da educação: 1. dar o mesmo nível de educação a todo o mundo; 2. levar todo o mundo a um mesmo patamar de desempenho cognitivo; 3. ou somente a um nível mínimo comum; 4. fazer com que cada um receba a educação que lhe permita desenvolver plenamente todas as suas potencialidades; 5. proporcionar os recursos de educação alocados aos indivíduos às suas

¹⁴¹ Ferrão e Fernandes (2001).

capacidades para empregá-las de forma útil; 6. dar a todos oportunidades iguais no início, sem qualquer preocupação com o que possa acontecer depois; 7. impor que, em todos os níveis do sistema educativo todos os grupos (sexos, etnias, classes sociais...) estejam representados proporcionalmente à sua importância demográfica (Forquin,1995, p.70), a educação escolar deve procurar reduzir os efeitos das desigualdades sociais.

Não se trata aqui de acusar ou culpabilizar o corpo docente, orientadores educacionais ou administradores escolares e sim lhes fornecer o acesso aos mecanismos dessas interações escolares no sentido de ajudá-los a modificar suas práticas.

Bibliografia

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro, 2ª ed, Ed. Guanabara, 1981.

BAETA NEVES, C. E. Estudos sociológicos sobre a educação no Brasil, In: MICELI, S. (org.) **O que ler na ciência social brasileira**, São Paulo, v.IV, Editora Sumaré, 2002.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil?, In: **Revista do Serviço Público**, ano 47, v.120, n.3, 1996.

BARBOSA, M. L. de O., A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**, Rio de Janeiro, IPEA, 2005.

_____ Diferencias de género y color en las escuelas de Brasil: Los maestros y la evaluación de los alumnos. In: **Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina**, PREAL, 2004.

_____ Desempenho escolar e desigualdades sociais: resultados preliminares de pesquisa. **Preal Debates**, n.6, 2000.

_____; RANDALL, L. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v.17, n.41, p.299-308, mai /ago. 2004.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z., Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n.1, São Paulo, jan / abr. 2004.

BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola**, Porto, Porto Editora, 1996.

BECKER, H. S. **Uma teoria da ação coletiva**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2003.

_____ Cuarteles de nobleza cultural. In: **La distinction**, 2ª ed. Buenos Aires: Taurus. p. 61-94, 2000.

_____ A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. p.39-64, In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ As categorias do juízo professoral. P.185-216. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.(org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ As contradições da herança. P.229-237. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ Os excluídos do interior. P.217-227. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999

_____ Os três estados do capital. P.71-80. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 693-732. 1998.

_____ Fieldwork in philosophy. In: **Coisas Ditas**. Rio de Janeiro: Brasiliense. p. 15-48, 1990.

_____ ; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: **Sala de aula: Que espaço é este?** MORAES, R, (org), Campinas: Papirus, 1986.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 38, p 17-86, dez 2003.

BRITO, A. X. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol 19. Pág 5-17, 2002

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org), **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2005.

BUARQUE de HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**, Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1995.

CANDAU, V. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. In: **Contemporaneidade e Educação**, ano III, n.3, Rio de Janeiro: IEC, 1998.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHAL, J. H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 84, n 206/207/208, p. 7-33, jan/dez 2003.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S.(org) **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2005.

CHARON, J. **Sociologia**, Rio de Janeiro, Saraiva, 2000.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século**, XX 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002.

COSTA, M. Jovens estudantes do Rio de Janeiro: hábitos valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas. **Boletim SOCED**, v.1, PUC-Rio, 2005.

_____ ; KOSLINSKI, M.C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p133-154, jan / abr. 2006.

COULON, A. **A escola de Chicago**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____ Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.127, p. 223-246, jan/abr. 2006.

CUNHA, L. A. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado?. **Cadernos Cedes**, n.27, p. 9-44, São Paulo, Ed. Papyrus, 1992.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4ª ed. Ed Francisco Alves, 1979.

Da MATTA, R. **Carnaval, Malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological blues” In: **A Aventura sociológica** (org) Nunes, E de O. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

_____. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo In: Brandão, Z. (org) **A crise dos paradigmas e a educação. Questões da nossa época**. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Caderno Cedex**, ano XVIII, n.43, 1997.

_____. Uma infância de curta duração: Trabalho e escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p.31-36, 1992

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor, **Revista Brasileira de Educação**, p.222-231 n.5 mai / jun / jul, 1997 e n.6 set / out / nov / dez, 1997.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

_____. As regras do método sociológico, In: **Os pensadores**, São Paulo, Abril Cultural, p.73-84, 1978.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1955.

DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p13-30, jan / abr. 2005.

FAZZI, R. de C. O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: A escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan / abr. 2005.

_____. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan / abr. 2000.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.), **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO K.; SANTOS, D. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.26, p.47-73, 2002.

FLETCHER, P. F. RIBEIRO, S. C. A Educação na Estatística Nacional. In: **PNADs em Foco – anos 80**, SAWYER, D. (org), 1990.

FLEURY, M. T. L.; MATTOS, M. I. L., Sistema educacionais comparados. In: **Estudos avançados**, v.5, n. 12, São Paulo, mai/ago, 1991.

FOGAÇA, A. Educação, Qualificação e Pobreza, In BOMENY, H. (Org.) **Ensino básico na América Latina: Experiências, reformas, caminhos**. Rio de Janeiro, p.11-37, Ed. UERJ, 1998.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação, **Revista Brasileira de Educação**, p.58-78 n.10 Jan/fev/mar/abr, 1999.

FORQUIN, J. C. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

_____ Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

_____ Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____ **Vigiar e punir**, Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, C. (org) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e científicos Ed, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____ **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo Ed. Perspectiva, 1992.

GOMES, A. C. **A educação em perspectiva sociológica**, 3ª ed, São Paulo, EPU, 1994.

GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, ano XVIII, n.43, dezembro de 1997.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan / jun. 2001.

HONORATO, G. de S. **Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos**, Dissertação de mestrado – UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, 2005.

KAMEL, A. Eleitores, por favor, leiam este artigo. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro. 21 mar. 2006. p.7.

KLEIN, R. A mudança na educação. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro. 22 dez. 2005. p.7.

KLEIN, R. e RIBEIRO, S C. A Pedagogia da Repetência ao Longo das Décadas. **Revista Ensaio**, junho, 1994, LNCC/CNPq.

KLEIN, R.; RIBEIRO S. C. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência In: **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, 52 (197/198); p.5- 45, jan / dez.1991.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

LAVINIAS, L; BARBOSA, M. L. de O. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife, In: **Dados Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.43, n.3, p.447-477, 2000.

LEITE, D. M., Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. , Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan / dez. 2003.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, v.1, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, (Coleção magistério 2º grau, série formação do professor), São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

LUCINDA, M; NASCIMENTO M das G; CANDAU, V, **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1999.

MAFRA, L. A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: **Itinerários de Pesquisa - pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação**. p.109 – 136, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

MAGGIE. Y. A escola vista por dentro: **Relatório apresentado no seminário Rede Observa: Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior**. Jul 2006.

MAGGIE, Y. A volta da pedagogia da repetência. **Jornal O GLOBO**, Rio de Janeiro, 16 abr. 2004. p.7.

MAGGIE, Y. **Guerra de Orixá: um estudo de ritual e conflito**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.), **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MALINOWSKI, B. K. **Os Pensadores**, Abril Cultural, 1978.

MATTOS, C, L, G de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, maio / ago. 2005.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**, São Paulo, EPU / EDUSP, 1974.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre, 2ª ed. Artmed Editora, 1997.

MERLAU PONTY, M. De Mauss a Claude Lèvi-Strauss. In: Textos escolhidos, **Os pensadores**, v.I, Abril Cultural, 1975.

MOURA CASTRO, C. A cultura da repetência. Ponto de Vista. **Revista Veja**, publicada em 7 de janeiro de 2004.

NOGUEIRA, C. M.M. & NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 78, Abril, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. In: **Em aberto**, Brasília, ano 9, n.46, 1990.

_____ O nascimento do paradigma da reprodução In: **Em Aberto**. Brasília, ano9, n.46, 1990.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial da marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto Preto quanto Branco: Estudos de relações raciais**, São Paulo, T. A Queiroz. Editora Ltda, 1985.

NORBERT, E. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A. Desigualdade e políticas compensatórias. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org), **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2005.

_____; SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2005

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: **Contemporaneidade e Educação: Revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação**, QUINTEIRO, J (org.). Ano III, n.3 , 1998.

PASSERON, J. C. O mapa e o observatório. Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. **Teoria & Educação**, 3, p.69-88, 1991.

PATTO, M.H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Editor, 1993.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas In: **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.2, p7-24, 1997.

_____ Na encruzilhada: A escola francesa entre o passado e o futuro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p.56-66, Agosto 1992.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**, São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

PERRENOUD, P. H. Perspectivas sociológicas sobre a comunicação na aula, In: BARROSO, J. (org.) **O estudo da escola**, Porto: Porto Editora, 1996.

QUEIROZ, M. I. Z de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida**, São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTANEIRO T; BARBOSA M.L.de O; OLIVEIRA. M.G. **Um toque de clássicos. Durkheim, Marx e Weber.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

RIBEIRO, S.C. A Pedagogia da Repetência. **Tecnologia Educacional** - v.19 (97):134-20, nov./dez.,1990.

_____ A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados.** volume 5 n.12, USP. Rio de Janeiro, Maio / Agosto, 1991.

_____ A Educação e a inserção do Brasil na modernidade In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.84, p 63-82, fev, 1993.

_____ **Educação e Cidadania. Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.1, p.5-22, jul / set., 1994.

_____; PAIVA, V. Autoritarismo social e educação IN: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVI, n.53, p.634-647, 1995.

ROCHA, E. **O que é mito.** (Coleção Primeiros Passos n.151) São Paulo, Brasiliense, 1999.

ROSENTHAL J.; JACOBSON. L. **Pygmalion in the Classroom.** Nova York, Holt, Rineart &Winston, 1968.

SÁ EARP, M. de L. Alunos Residentes de CIEPS: Educação e Assistência? **Dissertação de Mestrado.** PUC/Rio, 1996.

_____ Alunos Residentes de CIEPS: Educação e Assistência? **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo. n. 103, p. 100-122, 1998.

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais” um estudo de caso de desvio. In: Velho, G. (org) **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**, 8ª ed, p.52-81, Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios na Educação no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org), **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2005.

SILVA, N, do, V.; HASNENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil, In: **Dados Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.43, n.3, p.423-446, 2000.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SLAVIN, R. E. **Salas de aula eficazes, escolas, eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: PREAL, n.4, 1995

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S.(org) **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2005.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.

TURA, M. de L. R. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VELHO, G. Observando o familiar, In: **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso, e método na pesquisa social**. Nunes, E. O., Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1978.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**, São Paulo, Pioneira Editora, 1996.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ZANTEN VAN, A. Saber global, saberes locais - evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.12, set/out/nov. p.48-58, 1999.